

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

علاقة درجة فقد السمع بمتغيرى مهارة القراءة (الجهرية والصامتة)
والعنف المدرسى لدعينة من التلميذات المعاقات سمعيا (دراسة
امبيريقية مقارنة)

المحاضر

أ. د / عواطف محمد محمد حسانين

كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس
جامعة سوهاج

المجلة التربوية - العدد الخمسون - أكتوبر ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مقدمة :

تعتبر عناية أي مجتمع من المجتمعات بالفئات الخاصة المعيار الذي يمكن الحكم به على مدى تقدم ذلك المجتمع . فلقد كانت النظرة القديمة ترى أنهذه الفئات لا أمل يرجى من ورائها وإذا كان ثمة أمل فهو ضعيف للغاية فلقد كانت هذه الفئات تعيش على هامش الحياة في مجتمع يتركهم وشانهم أو يضعهم في ملاجئ أو مؤسسات خاصة حتى تنتهي أجلهم ، لذلك كانوا يعيشون في جو من الشعور بالدونية والإحباط .

أن حاسة السمع هي التى تجعل الإنسان قادرا على تعلم اللغة وهى تشكل محورا هاما بالنسبة لتطور السلوك الاجتماعي والانفعالي ، كذلك فان حاسة السمع تمكن الإنسان من فهم بيئته ومعرفة المخاطر الموجودة فيها فتدفعه إلى تجنبها .

يذكر (Moeller,2000) أن الإعاقة السمعية تؤدى إلى تأخرالطفل في جوانب كثيرة ، وبخاصة تأخر النمو اللغوي والكلام ، وتؤدى إلى مشكلات سلوكية واجتماعية ونفسية وتعليمية مؤقتة أو دائمة حسب ظروف كل منهم .

مشكلة الدراسة

تعتبر اللغة من أشد وظائف الإنسان ، فالإنسان هوالكائن الوحيد القادر على ترجمة أفكاره ومشاعره إلى كلمات وعبارات مفهومة ، فالكلام طريقة للتواصل ووسيلة للتفكير، ويعتبر النمو اللغوي أكثر مظاهر النمو تأثرا بالإعاقة السمعية، فكلما زادت شدة الضعف السمعي كلما قلت الحصيلة اللغوية التي يكتسبها المعوق ، وعلى ذلك يواجه الأفراد ذوو الإعاقة السمعية البسيطة مشكلات في سماع الأصوات المختلفة أو البعيدة ، وفى فهم موضوعات المحادثات والحوارات المختلفة . (Jackson , L., p:1997).

ويذكر(عبد الرحمن سليمان ، ٢٠٠٠ : ١٠٨) أن المعوق سمعيا يحاول تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي مع العاديين، نظراً لصعوبة التواصل اللفظي اللازم لهذا التفاعل الاجتماعي ، ولذلك فهو يميل إلى مواقف التفاعل التي تتضمن فرداواحدا أو فردين ، ذلك لان كثرة الأفراد تجعله لا يستطيع التركيزمع حركاتهم وإيماءاتهم ونطق شفاههم حتى يستطيع متابعة حوارهم .

وتكمن مشكلة الدراسة في تزايد أعداد المعاقين سمعيا ، ففي أخراحصاءات منظمة الصحة العالمية أن عدد ذوى الإعاقة السمعية في جميع أنحاء العالم (١٥٠) مليون شخص أي بنسبة (٢,٥ %) من ذوى الإعاقات المختلفة(شاكر قنديل ، ١٩٩٥).

وتقدر الجمعيات الدولية المختلفة نسبة انتشار الإعاقة السمعية حوالي ٧٥% لديهم ضعف سمعى ، ٢٥% لديهم صمم وبناء على ذلك يقدر عددالأطفال ضعيفي السمع في العالم العربي ممن هم في سن المدرسة . (Hallahan ,D.& Kauffman,1991) إن القدرات العقلية للمعوق سمعيا تتأثر سلبا نتيجة أصابته بالإعاقة ، وذلك بسبب نقص المثبرات الحسية فى البيئة ، مما يؤثرفى نموه العقلي مقارنة بأقرانه العاديين .

وتؤكد نتائج دراسات كل من (Davis;stacey, M.&Mousley ; keith 2003): التي تناولت شخصية المعوقين سمعيا، أن الطفل المعوق سمعيا يعاني من عدم الاتزان الانفعالي والعصبية، بالإضافة إلى ميله للانطواء وأقل حبا للسيطرة.

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساولين التاليين :

- ١- هل تؤثر درجة فقد السمع بمستويها (الصمم - ضعف السمع) فى اكتساب التلميذات سمة العنف والتمرد داخل بيئة المدرسة ؟
- ٢- هل تؤثر درجة فقد السمع بمستويها (الصمم - ضعف السمع)فى أداء التلميذات لمهارة القراءة بنوعها الجهرية والصامتة ؟

أهمية الدراسة :

- ١- تكمن أهمية الدراسة الحالية فى تناولها لعينة ليست بالقليلة في المجال التربويفالأطفال المعاقين سمعيا يشكلون في القرن الحادي والعشرين مشكلة تحد لكل من المتخصصين في تعليم وتربية المعوقين والكشف عن سماتهم واتجاهاتهم وإشباع حاجاتهم .
- ٢- تكمن أهمية الدراسة الحالية في تصميم مقياس نفسي يهدف لتشخيص صفة العنف المدرسي للتلميذات الصم وضعاف السمع . وهذا المقياس أداة رئيسية من أدوات قياس شخصية المعوق سمعيا .

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلى :

- ١- تصميم وتقتين مقياس العنف المدرسي .
- ٢- التعرف على مدى تأثير درجة فقد السمع بمستويها (الصمم . ضعف السمع)على إكساب التلميذات صفة العنف المدرسي .
- ٣- التعرف على العلاقة بين درجة فقد السمع بمستويها (الصمم . ضعف السمع)على أداء التلميذات الصم وضعاف السمع في مهارة القراءة الجهرية والصامتة .

أدبيات البحث :

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

التلميذات الصم: Deef (٢٧ - ٤٠) ديسيبيل

هن التلميذات اللاتي ولدن فاقدى السمع تماما ، أو فقدن السمع بدرجة تعوق اكتسابهن اللغة والكلام . وأيضا التلميذات اللاتي فقدن السمع في مرحلة الطفولة المبكرة قبل تعلم اللغة والكلام بحيث تصبح فهم اللغة بالنسبة لهن من الأشياء المفقودة .

التلميذات ضعاف السمع : Hard of hearing

هن التلميذات اللاتي تكون قد تكونت لديهن مهارة الكلام والقدرة على فهم اللغة ثم تطورت بعد ذلك الإعاقة في السمع ، مثل هؤلاء يكونون على وعى بالأصوات ولديهن اتصال عادى أو قريب من العادى بعالم الأصوات الذين يعيشون فيه .

العنف المدرسى: School violence

يعرف Novaco (٢٠٠٦) العنف المدرسى بأنه حالة انفعالية تتحدد بوجود إثارة أو إعاقة حسية أو فيزيولوجية وعنصر ادراكى معرفي .

إما Averill (2003) فيعرفه بأنه رد فعل حاد وعاصف يعتمد على تقدير الفرد لخطورة الإحداث البيئية أو الإحساس بالنقص ، وقد يؤدي هذا الإحساس الى احد استجابتين : الغضب او الخوف ، ويعتمد ذلك على طبيعة الحدث وقدرة الفرد على مواجهة المواقف الصعبة .

التعريف الإجرائي للعنف المدرسى :

تعرفه الباحثة بأنه كل سلوك يؤدى إلى إلحاق الأذى بالآخرين ، قد يكون الأذى جسميا كالتعدى بالضرب او نفسيا كالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الاراء بالقوة أو لفظيا كالتلفظ بألفاظ غير مقبولة اجتماعيا ، وجميعها إشكال مختلفة لنفس الظاهرة .

المقصود بالإعاقة السمعية :

يقصد بالشخص المعوق سمعيا : هو الشخص الذي يؤثر قصوره السمعي فى قدرته على تلقى المعلومات اللغوية أو التعبير عنها ، وتتراوح الاعاقة فى شدتها من الدرجات البسيطة والمتوسطة التى ينتج عنها ضعف سمعى الى الدرجة الشديدة جداً ، والتى ينتج عنها الصمم .

فئات الإعاقة السمعية :

- ١- فقد سمعي خفيف (٢٧ . ٤٠) ديسيبل .
طفل هذا المستوى لا يسمع الكلام البعيد ، ولكنه من المحتمل ان يستفيد من المعينات السمعية ، كما يتعين ان يكون إنشاء دراسته بعيداً عن مصادر الإزعاج بالإضافة إلى إجراء بعض التعديلات الصفية كجلوسه فى المقاعد الأمامية وقد يحتاج إلى خدمات اخصائى السمع والتخاطب .
- ٢- فقد سمعي بسيط (٤١ . ٥٥) ديسيبل .
طفل هذا المستوى يفقد قدراً كبيراً من الكلام والحوار ، ويستطيع تمييز الصوت على مسافة (٣ . ٥) اقدام ويحتاج للسماعة والتدريب السمعى وتصحيح الأخطاء فى النطق والكلام واستخدام التغذية الرجعية والتعزيز .
- ٣- فقد سمعي متوسط (٥٦ . ٧٠) ديسيبل .
طفل هذا المستوى يواجه صعوبة فى الحوار وعيوب فى النطق والكلام وحصيلته اللغوية محدودة جداً ويستعمل معه التواصل الكلى ، ويحتاج الى مساعدة اخصائى التخاطب وتدريبه على مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة والاستماع .
- ٤- فقد سمعي شديد (٧١ . ٩٠) ديسيبل .
طفل هذا المستوى لا يستطيع تمييز الأصوات ، لديه عيوب فى النطق والكلام واللغة ويستخدم السماعات ويحتاج الى تدريب سمعي ، ويمكن الحاقه بمدارس خاصة ومعلم متخصص .
- ٥- فقد سمعي حاد (٩١ فأكثر) ديسيبل .
طفل هذا المستوى يشعر بالذبذبات الصوتية ولا يميز الأصوات ، يعتمد على التمييز البصري ، يحتاج للتواصل الكلى الشامل . (الإشارات ، لغة الشفاه ، هجاء الأصابع والإيماءات مع التعزيز الايجابي والتقبل والتخيل) .

طرق التواصل مع الأطفال المعاقين سمعياً :

ويعتبر التواصل والتفرد وتجاوز الإعاقة من الأهداف الأساسية للتواصل وتتحدد طرق التواصل Communication مع ذوى الإعاقة السمعية بالمستويات السابقة مع المعاقين سمعياً ليتمكن تدريبهم وعلاجهم من أثار الإعاقة ومن طرق التواصل المعروفة مع المعاقين سمعياً هي :

١ - التواصل اليدوي : Manual Communcation

يعتمد نظام التواصل اليدوى على استخدام رموز يدوية لإيصال المعلومات للآخرين وللتعبير عن المفاهيم والأفكار والكلمات ، ويشمل هذا النظام من التواصل استخدام لغة الإشارة Sign

Language والتهجئة بالأصابع Finger Spelling.

وبالنسبة لتهجئة الأصابع فهي تشمل استخدام اليد لتمثيل الحروف الأبجدية وفى العادة تستخدم التهجئة بالأصابع كطريقة مساندة للغة الإشارة اذا كان الشخص الأصم لايعرف الإشارة المستخدمة لكلمة ما او إذا لم يكن هناك إشارة للكلمة .

وتشمل التهجئة بالأصابع ، أو الأبجدية اليدوية Manual Alphabet تهجئة كل كلمة حرفا حرفا باستخدام أصابع يد واحدة او اثنتين لتمثيل الحروف الأبجدية المختلفة .وبوجه عام ، فان الأشخاص الصم الذين لا يمتلكون مهارات كلامية أولغوية مناسبة هم الذين يميلون الى الاعتماد على لغة الإشارة ويعتقد المختصون ان استخدام الصم للغة الإشارة تحد من رغبتهم فى تعلم قراءة الكلام .

٢ - قراءة الشفاه : Lip Reading

هي إحدى الطرق التى يعتمد عليها الأشخاص المعوقين سمعيا للحصول على المعلومات من الأشخاص السامعين وللتواصل معهم . وتستخدم طريقتان لتدريب الأشخاص المعوقين سمعيا على مهارات قراءة الكلام وهما :

أ - الطريقة التحليلية : Analytic Method وتشمل تعليم المعوق سمعيا وتعريفه بالشكل الذي يأخذه كل صوت على الشفتين وتدريبه على تحديد كل صوت .

ب - الطريقة التركيبية : Synthetic Method وفيها يتم تدريب الفرد على اكبر عدد ممكن من الكلمات المنطوقة ومن ثم تعريفه بالكلمات التي لم يفهمها .

٣ - التواصل الكلى : Total Communcation

وهى الطريقة الأكثر استخداما من قبل معلمي الأطفال الصم وضعاف السمع فى الوقت الحاضر . وهذه الطريقة تتضمن استخدام انواع متنوعة من طرق التواصل لمساعدة الاصم على التعبير واكتساب اللغة . ومن هذه الطرق ، استخدام لغة الإشارة والإيماءات والتعبيرات الوجهية والجسمية ، وقراءة الكلام ، والتهجئة بالأصابع والقراءة والكتابة .

ويستخدم التواصل الكلى لتحقيق هدفين أساسيين هما :

١ - تسهيل عملية التواصل اللفظي . ٢ - توفير بديل عملي للكلام .

ويشير بعض الباحثين (LOMMBARDIN Willems,& Mac Donald:2008)الى ان التواصل الكلى يحقق نتائج ايجابية أهمها :

- ١ - استثارة الدافعية وزيادة مستوى الانتباه . ٢ - زيادة مستوى التواصل الكلامي ومدى وضوحه .
- ٣ - تحسين مستوى البراعة اليدوية .

خصائص المعاقين سمعيا :

لقد أجريت عدة دراسات للتعرف على خصائص الطفل المعوق سمعيا نتيجة لاصابته بالاعاقة السمعية وما يترتب عليها من اثار فى خصائص هؤلاء :

اولا : الخصائص اللغوية المميزة للتلاميذ المعوقين سمعيا :

نظرا لاعتماد النمو اللغوى على السمع وتأثره به ، اثبتت دراسات (Hallahan,D,P.Kauffman,J.MandHarlan,etal:2006) انخفاض اداء المعوقين على اختبارات الذكاء اللفظية ، مقارنة بأدائهم على اختبارات الذكاء الادائية.وقام "برانون"(١٩٨٦) بدراسات لتحليل الاستجابات اللفظية للمعاقين سمعيا فوصل لنتيجة تؤكد ان هؤلاء الاطفال استخدموا عدد أقل من ظروف الزمان والمكان وكذلك استجاباتهم للضمائر والافعال المساعدة بصورة اقل من الأطفال العاديون .

الآثار سلبية للإعاقة السمعية على النمو اللغوي:

ويذكر.(Moeller,M.p:2000)ان هناك ثلاثة اثار سلبية للإعاقة السمعية على النمو اللغوي خاصة لدى الأفراد الذين يولدون صما هي :

- ١ - لايتلق الطفل الأصم اى رد فعل سمعي من الآخرين،عندما يصدر اى صوت
- ٢ - من الأصوات .

٣ - لايتلق الطفل الأصم اى تعزيز لفظي من الآخرين ، عندما يصدر اى صوت من الأصوات

لا يتمكن الطفل الأصم من سماع النماذج الكلامية من قبل الكبار كى يقلدها وقام Moeller بدراسة لتحليل الاستجابات اللفظية للمعاقين سمعيا فوصل الى نتيجة ان المعاقين سمعيا استخدموا عدد اقل من ظروف الزمان والمكان والأحوال فى استجاباتهم ، كذلك الضمائر والافعال المساعدة وبصورة اقل مما استخدمه الأطفال العاديون فى استجاباتهم .

ان القدرات التعبيرية لدي ذوي الإعاقة السمعية محدودة بسبب تأخر مستواهم اللغوي وأخطاء النطق لديهم كما أنهم كثيراً لا يلقون التشجيع الكافي ليشاركوا في الحوار ، وكذلك بأن بعضهم ليست لديه القدرة علي نقل الرسائل والأفكار .

اما بالنسبة للتركيب البنائي للغة المكتوبة فقد أظهرت النتائج ان كتابات الصم اقل تركيبا وتعقيدا من كتابات العاديين ، كما كانت اكثر امتلاء بالاططاء فى القواعد والنحو من كتابات اقرانهم من العاديين.

ثانيا : الخصائص التعليمية المميزة للتلاميذ المعاقين سمعياً :

- صعوبة تذكرهم للكلمات والمعلومات إلا إذا تم تقديمها بشكل بصري.
- سرعة النسيان نتيجة لفقدانهم الذاكرة اللغوية .
- وجود فروق تعليمية بين الصم أكثر من العاديين .
- سرعة التعلم لديهم بطيئة .
- عدم قدرتهم على التعامل معالمجردات..

ثالثا :الخصائص الاجتماعية والانفعالية المميزة للتلاميذ المعاقين سمعيا :

يرى كل من (Vernon,M. & Andrews :1990) إن الأطفال المعاقين سمعيا يعانون بصفة مطردة من مشكلات توافقية اكبر من الأطفال العاديين . اذ يميلون الى الصلابة والجفاف فى تعاملهم ، كما يميلون إلى التمرکز حول الذات والان دفاعية، والتهور وتجاهل مشاعر الآخرين . وفى دراسة أخرى أجراها (Harlan , G, et al :2006) اثبتوا ان النضج الاجتماعى للطفل المعاق سمعيا يقل عن العادي بنسبة ٢٠ % فهم يعانون من مشكلات فى نموهم الاجتماعى وذلك بسبب النقص الواضح فى قدرتهم اللغوية ، وصعوبة فى التعبير عن أنفسهم ، وصعوبة فهمهم للآخرين سواء أكان ذلك فى مجال الأسرة أو المدرسة أو المحيط الاجتماعى بوجه عام .

البحوث والدراسات السابقة-

اولا : البحوث والدراسات الخاصة بالعنف لدى التلاميذ المعاقين بصفة عامة.

- دراسة (Nabuzoka,D (2005

هدفت الدراسة الى تشخيص التعبيرات عن الانفعالات لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم والعاديين ، بواسطة الإيماءات Gestures وتعبيرات الوجه المزاجية لدى عينة مكونة من (٧٤) طفلا من ذوى صعوبات التعلم ، (١٩) طفلا من العاديين ، وتم المقارنة بين المجموعتين فى مجموعة الانفعالات (السرور- الحزن . العنف . الخوف)التي تم التعبير عنها من خلال تعبيرات الوجه المزاجية وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين المجموعتين فى انفعالات الخوف والخجل والتعبير عن مشاعر العنف لصالح مجموعة الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

بينما هدفت دراسة كل من (MatteK, P. And Wierzbicki, M. (2004 إلى معرفة الاضطراب النفسى والصعوبات المعرفية لدى الأطفال البطيء التعلم ، اى تجمع بين الجانبين النفسى والمعرفى .

وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طفلا في الفئة العمرية (٨-١٢) عاما ، منهم ١٠٠ طفلا من العاديين الذين لا يعانون من اى إعاقات جسمية أو عقلية أو انفعالية. أو تأخر دراسي .ومجموعة الأطفال بطيء التعلم وعددهم ١٠٠ طفلا تتراوح نسبة ذكاؤهم ما بين (٨٥.٧٠) على اختبار " رافن" للذكاء ،تكونت أدوات الدراسة من ثلاثة اختبارات هى :

١- مقياس رافن للذكاء **Ravin** وهذا الاختبار يستخدم لتشخيص الأطفال بطيء التعلم ، وفقد تم تطبيقه لانتقاء مجموعة الأطفال بطيء التعلم .

٢- مقياس الحالة المزاجية **Mood State** لقياس الحالة المزاجية السائدة لدى الأطفال فى الأعمار ما بين (٥-١٢) عاما . ويقيس الأنماط المتكررة التي تنطوى على عدم الثبات الانفعالي لدى الطفل ، وينقسم الاختبار اى أربعة مقاييس فرعية وهى : القلق ، الاكتئاب ، العداوة ، والإجهاد النفسي .

٣- اختبار المستويات المعرفية : **Cognitive Levels** وهو اختبار للتقييم الشامل للجانب المعرفي على مستويين هما:

- المستوى العام : المؤشر المعرفي السريع
- الجوانب المعرفية النوعية : وهى الاستدلال اللفظي والاستدلال المجرد والذاكرة ، والاستدلال الكمي .

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروقا دالة إحصائية بين المجموعتين فى الاضطرابات الانفعالية (القلق ، العداوة ، والإجهاد النفسي) لصالح مجموعة الأطفال بطيء التعلم ، مع ملاحظة ارتفاع درجات البنات عن البنين .

أما دراسة (Tirosh , et al (2004) فاجريت بغرض حصر الاضطرابات السلوكية لدى المعوقين سمعي، تكونت العينة من ١٨٢ تلميذا من الصم وضعاف السمع ، تتراوح أعمارهم ما بين (٥-١٣) عام ، وقد أظهرت النتائج ان الاضطرابات السلوكية منتشرة بينهم بنسبة (٤٩%) ومن أكثرها تكرارا القلق والنشاط الزائد والأنماط الحركية الثابتة والعنوانية وعجز الانتباه والاكتئاب .واثبتت دراسة عبد المنعم أمين القريظى (١٩٩٦) وعبد الرحمن سيد سليمان (١٩٩٩) ان اضطرابات السلوك لدى المعاق سمعيا يمكن حصرها فى الاتى :

١- اضطراب التعبير الانفعالي للمواقف مما يدل على عدم فهمه للكلام الموجه إليه أو ما يدور حوله .

٢- ينسحب من الفصل الدراسي لعدم تجاوبه مع المعلم أو الإقران

٣- تبدو عليهم مشاعر القلق ومشاعر الإحساس بالنقص والعنف والعنوانية .

٤ - اقل مرونة من إخوانهم العاديين .

ثانيا :البحوث والدراسات الخاصة بالعنف لدى التلاميذ المعاقين سمعيا :

تناولت دراسة (Moors, D.(2006) الخصائص النفسية للمعوقين سمعيا والتأجراها على عدد كبير من الأطفال الصم وضعاف السمع بلغ عددهم (١٠٤٠) طفلاً ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٦ . ١٢) عاما باستخدام مقياس بنتر . باترسون Pinter – Paterson Scale الذي يتكون من خمسة عشر اختبارا فرعيا أدائيا ، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من الخصائص المميزة للمعاقين سمعيا هي :

- أ. انهم اقل نضجا ومرونة من اخوانهم العاديين . ب
- ب. لديهم افكارا سلبية حول ذواتهم .
- ج. يميلون الى الاندفاعية فى سلوكياتهم .
- د. لا يظهرون اهتماما بمشاعر الاخرين .
- هـ. يميلون الى الأنانية والفردية فى حياتهم .

أيضا ُتوصلت دراسة شاكر قنديل (١٩٩٥) الى مجموعة من الخصائص التى تميز شخصيات المعاقين سمعيا تمثلت فى التمرکز حول الذات والتصلب والجمود وعدم النضج الاجتماعى ، كما أورد مجموعة من العوامل المؤثرة على النمو الانفعالي للطفل المعوق سمعيا وهى :

- ١ . مدى تقبل الطفل الأصم لحالته . ٢- الإحباط وتوقع الفشل حيث ان عدم قدرة الطفل الأصم على التعبير عن حاجاته وعدم قدرته على التواصل بالآخرين هى اكبر مصادر الإحباط بالنسبة له . ٣- الشعور بالنقص ، حيث ينشأ الشعور بالنقص عندما تعوق الحاجات الأساسية للأصم .

ونشير نتائج دراسة فاروق الروسان (١٩٨٩) الى ان الأفراد ذوى الإعاقة السمعية لهم بروفيل نفسي خاص يميزهم عن غيرهم من العاديين ، فهم يميلون الى العزلة عن الافراد العاديين الذين لا يستطيعون فهمهم ، وهم مجتمع الأكثرية الذى لا يستطيع ان يعبر بلغة الإشارة او لغة الأصابع ، ولهذا السبب يميل ذوى الإعاقة السمعية الى تكوين النوادى والتجمعات الخاصة بهم ، بسبب تعرض الكثير منهم لمواقف الإحباط الناتجة عن تفاعلهم الاجتماعى مع الافراد عادى السمع ، ومن ثم فليس من المستغرب ميلهم الى المهن التى لا تتطلب الكثير من الاتصال الاجتماعى كالرسم والخياطة والنجارة الخ .

وذكر محمد عبد المؤمن (١٩٨٦) إن معظم الدراسات التي أجريت على الأطفال المعوقين سمعياً تكاد تجمع على أنهم أكثر عصبية من الأطفال العاديين كما كشف ذلك مقياس براون للشخصية Brown Personality scale وباستخدام اختبار بقع الحبر لرورشاخ اثبتت النتائج تميز شخصية الصم بالصلابة وعدم النضج العاطفي

ثالثاً : البحوث والدراسات الخاصة بالعنف المدرسى والتحصيل الدراسى للتلاميذ المعاقين سمعياً :

كشفت دراسة وليد السيد خليفة و مراد على عيسى (٢٠٠٦) ان التلاميذ الصم يبذلون جهداً من اجل إتقان اللغة للتواصل مع الآخرين وفهم اعمق للمواد الاكاديمية و يبذلون أيضاً أقصى جهد من أجل إضفاء المعنى على ذواتهم الأكاديمية ، ومن ثم فمفهوم الذات الاكاديمى لدى الصم اقل تميزاً بمقارنته بمفهوم الذات الاكاديمى لدى اقرانهم من العاديين ، ويرجع ذلك إلى البطء فى نمو مفاهيم اللغة لديهم .وأكدت نتائج دراسة (Nuns , et al . (2004) التآجريتعلى تلاميذ الصف السابع الابتدائي الصم ومقارنتهم بأقرانهم العاديين فى مفهوم الذات الاكاديمى العام وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العاديين ، كما توصلت الدراسة الى انخفاض مفهوم الذات الاكاديمى للتلاميذ الصم فى الرياضيات واللغة الانجليزية ، حيث أنهم لا يصلون إلى اللغة بنفس الطريقة التى يصل بها نظرائهم العاديين .

وجاءت نتائج دراسة (perjures & Schnook (2002تؤكد انخفاض تحصيل التلاميذ بصفة عامة عن أقرانهم نظراً لكونهم معزولون اجتماعياً فى حجرة الدراسة ومحرمون من الفرص التعليمية بالإضافة الى التغذية الراجعة ، ليس ذلك فحسب بل ربما يؤدى اعتمادهم على الإشارات غير اللفظية الى تفسيرات خاطئة للتغذية الرجعية وينتج عن ذلك إدراك خاطئ للقدرة الأكاديمية والتقدم الأكاديمى .

أما الباحثان (Stuckcss & Birch (2002 فقد اجريا دراسة بهدف معرفة اثر استخدام التواصل اليدوى المبكر على تطور اللغة لدى المعوقين سمعياً ، بلغ عدد افراد العينة ٤٤٢ مفحوصاً طبقت الطريقة الشفاهية على (٢٢١) مفحوصاً ، بينما طبقت الطريقة اليدوية على (٢٢١) مفحوصاً . أظهرت النتائج ان الاطفال الذين تعلموا بواسطة التواصل اليدوي منذ الطفولة ، تميزوا عن افراد المجموعة الثانية بالقراءة Reading وقراءة الشفاة Lepreadibg واللغة المكتوبة Written Language ، كما اظهرت النتائج انه لا يوجد اى اثار سلبية للتواصل اليدوى المبكر على التوافق الوجدانى والاجتماعى لدى الاطفال المعوقين سمعياً .

الإجراءات التجريبية للدراسة :

أولا : عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذة من المعاقات سمعياً بالمملكة العربية السعودية يتراوح العمر الزمني لهن ما بين (١٠ . ١٢) عاما بمتوسط عمر زمني قدره (١١) عاما وانحراف معياري قدرة ١،٣٧، ونسبة ذكاء تراوحت ما بين (٨٥ - ٩٠) على مقياس " رافن " للذكاء منه (٣٠) تلميذة من الصم ممن لديهن درجة فقد سمع ملحوظ يتراوح ما بين (٥٦ . ٧٠) ديسيبيل Moderate (٣٠) تلميذة أخرى من ضعاف السمع ممن لديهن فقد سمع خفيف Slight يتراوح ما بين (٢٧ . ٤٠) ديسيبيل .

ثانيا : ادوات الدراسة :

- ١- مقياس " رافن " للذكاء لإستبعاد التلميذات ممن لديهن إعاقة عقلية .
- ٢- مقياس العنف المدرسىإعداد الباحثة
- ٣- اختبار القراءة ، تم اختيار أحد موضوعات القراءة المقررة على تلميذات الصف الخامس الابتدائي بعنوان " آداب الحديث وآداب الطريق " .

خطوات إعداد المقياس

- الاطلاع على كل من الاطار النظرى الخاص بهذا الموضوع والأدوات والمقاييس السابقة في هذا المجال وهى :

مقياس السلوك العدوانى (مديحه العربي ، ١٩٨١) مقياس المشكلات السلوكية لـ chris (1988, & Hamphrey) و مقياس اضطراب السلوك لطفل ما قبل المدرسة (عزة عزازى ، ١٩٩٠) ومقياس عين شمس لإشكال السلوك العدوان (نبيل حافظ ، نادر قاسم : ١٩٩٣) و بطاقة ملاحظة السلوك العدوانى لطفل ما قبل المدرسة (احمد حافظ ، ١٩٩٤) .

- تم الاستفادة من تلك المقاييس فى صياغة عبارات المقياس واختيار المواقف السلوكية التى يمكن ان تلاحظها معلمة التلميذات الصم وضعاف السمع داخل الفصل وخارجة .
- تم الاستفادة من تلك المقاييس ايضا فى اجراء عمليات الضبط التجريبى للمقياس .
- وقد تضمن مقياس العنف المدرسى فى صورته التجريبية ثلاثة أبعاد هى :

١- التمرد على الدراسة :

ويشير الى عدم رغبة التلميذات الصم وضعاف السمع فى متابعة الدراسة ومواصلة الحوار والمناقشة مع المعلمة إثناء شرح الدرس والعزوف عن تنفيذ المهام المطلوبة منهن (الواجبات المنزلية) وإتلاف ممتلكات المدرسة .

٢- العدوان على الزملاء :

ويشير الى القيام بضرب الزميلات او الشجار معهن او دفعهن ليصيبهن الضرر ، والتعدي عليهن بالألفاظ غير المرغوبة او إتلاف ممتلكاتهن الشخصية والمدرسية او الاستهزاء بهن .

٣- اضطراب الوجدان : ويشير الى احساس التلميذات الصم وضعاف السمع بالنقص والتوتر وعدم الثقة بالنفس والتردد بين الحزن والفرح وبين الاستقرار والقلق ذلك كرد فعل اساسى لعجزهن عن التواصل مع ذوات السمع العادى .

صدق المقياس :

١- صدق المحتوى (صدق المحكمين) .

بعد الانتهاء من اعداد المقياس فى صورته الاولى ، حيث تكون من (٣٢) عبارة موزعة على ثلاثة ابعاد ، تم عرضه على سبعة من اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالطائف . قسم التربية الخاصة. وذلك للحكم على وضوح العبارات ومدى ارتباط كل عبارة بالبعد الذى تقيسه ، وتم الابقاء على الفقرات ذات نسبة الاتفاق المرتفعة ٨٠% فأكثر وتم حذف العبارات التى تقل نسبة اتفاق المحكمين عليها ما دون ذلك . يوضح الجدول التالى يوضح نسب التحكيم على فقرات المقياس فى صورتها النهائية .

جدول رقم (١)

معاملات اتفاق المحكمين على مقياس العنف المدرسي

رقم الفقرة	معامل الاتفاق	رقم الفقرة	معامل الاتفاق	رقم الفقرة	معامل الاتفاق
١	٨٣%	١٢	٩٧%	٢٣	٦٩%
٢	٨٩%	١٣	٩٩%	٢٤	٩٢%
٣	٩١%	١٤	٨٣%	٢٥	٩٠%
٤	٩٤%	١٥	٩٥%	٢٦	٨٨%
٥	٨٨%	١٦	٩٦%	٢٧	٨٩%
٦	٦٥%	١٧	٨٨%	٢٨	٩٦%

رقم الفقرة	معامل الاتفاق	رقم الفقرة	معامل الاتفاق	رقم الفقرة	معامل الاتفاق
٧	% ٨٦	١٨	% ٨٩	٢٩	% ٨٧
٨	% ٩٣	١٩	% ٨٤	٣٠	% ٩٣
٩	% ٩٠	٢٠	% ٩١	٣١	% ٩٦
١٠	% ٨٧	٢١	% ٩٣		
١١	% ٨٦	٢٢	% ٨٧		

يلاحظ من الجدول السابق وجود بعض العبارات ذات نسب اتفاق منخفضة ،تم حذفها وهى العبارات ذات أرقام (٦ ، ١٥ ، ٢٣ ، ٣١) وعليه أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٧) عبارة .
جدول رقم (٢)

الصورة النهائية لمقياس العنف المدرسى

الرقم	العبارات	غالبا	احيانا	نادرا
	البعد الاول : التمرد على الدراسة.			
١	يتعمد تمزيق كتبه وكشاكيل الدراسة الخاصة به .			
٢	يبدو عليه الاستهتار عندما تتطلب منه المعلمة القيام بعمل ما (يهز كتفه ، يومئ برأسه الخ) .			
٣	لا يهتم بأداء الواجبات المنزلية المطلوبة .			
٤	غير مبالي بالمشاركة والحوار داخل الفصل .			
٥	يسبب الكثير من الضوضاء داخل حجرة الدراسة .			
٦	ليس لديه استعداد للاشتراك فى أى نشاط يخدم الدرس .			
٧	كثير التحرك بين الصفوف أثناء شرح الدرس .			
٨	يمزق كل ما يراه من ملصقات على الجدران داخل الفصل وخارجه (وسا ئل تعليمية - نشرات .. الخ) .			
٩	يصر على الانتقام اذا ما عاقبته المعلمة .			
	البعد الثانى: العدوان على زملاء .			
١٠	يتعدى على زملائه بالضرب او شد الشعر .			
١١	يستولى على اشياء زملائه بالقوة .			
١٢	يسند أخطاؤه على زملائه .			
١٣	يزاحم زملائه ويدفعهم بقوة أثناء النزول على الدرج			
١٤	يخيف زملائه باحاديث وهمية لاساس لها .			

الرقم	العبارات	غالبا	احيانا	نادرا
١٥	يتلف أشياء زملائه مثل ملابسهم وحقائبهم .			
١٦	يتحكم فى الآخرين ، اى لايترك لزملائه فرصة التعبير عن رأيهم بحرية .			
١٧	يتعمد إفساد اللعب مع زملائه .			
١٨	يكون هو البادئ بالشجار والاعتداء على الآخرين .			
	البعد الثالث : اضطراب الوجدان .			
١٩	يبدو عليه مشاعر البهجة والسرور فى وجود زملائه			
٢٠	سريع البكاء شديد الحساسية للنقد من الآخرين .			
٢١	يفرح اذا ما تسبب فى عقاب احد من زملائه .			
٢٢	سريع الإحساس بالملل إثناء تواجده مع جماعة ما .			
٢٣	تبدو عليه مشاعر الخوف والقلق كل صباح .			
٢٤	مضطرب فى مشاعره نحو زملائه .			
٢٥	تبدو عليه مشاعر الاحساس بالنقص .			
٢٦	دائم الشعور بالتوتر والقلق .			
٢٧	يتألم بشدة اذا وجه اليه النقد من الآخرين .			

٢- الصدق المرتبط بالمحك :

تم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين وعددها (١٢) تلميذة من التلميذات الصم وضعاف السمع على مقياس العنف المدرسى ومقياس تقدير المعلم للسلوك العدوانى لدى التلاميذ ذوى الإعاقة السمعية إعداد (إيهاب الببلاوى ، ١٩٩٥) وقد بلغ معامل الارتباط ٠،٧٦ .

ثبات المقياس :

تم حساب معامل ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق Method test re-test على عينة التقنين بفاصل زمني قدره (١٥) خمسة عشرة يوما ، وقد بلغ معامل الثبات ٠،٧١ .

- اختبار القراءة :

يشمل الاختبار على قطعة قراءة موضوعها " آداب الحديث وآداب الطريق " للصف الخامس الابتدائى .

أما عن (آداب الحديث) فتشمل العبارات الآتية :

. أوصى الى من يحدثنى حتى أفهم ما يقول ولأقاطعة .. اتحدث بكلام واضح يفهمه السامع ، فلا أرفع صوتى ولا أخفضه .. لا أتحدث مع زميلى حين يتحدث أستاذى .. أقبل على من يتحدث معى فأبتسم له ، وأدخل السرور الى نفسه .. أستاذن قبل أن أتكلم ، وأتحدث بالخير أو أسكت .

أما عن (آداب الطريق) فتشمل العبارات الآتية :

- عندما أخرج من المنزل أقول : بسم الله توكلت على الله ولا حول ولا قوة إلا بالله .
- أمشى على الرصيف ، وأعبر الشارع من المكان المخصص للمشاة
- أسلم على من اقبله ، وأرد التحية على من يسلم على .
- أحافظ على نظافة الطريق ، وأزيل الأذى عنه
- أمشى بهدوء ، ولاأزاحم المارة ، ولاأجلس على الطريق .

إجراءات تطبيق اختبار القراءة :

أ. بخصوص القراءة الجهرية : تقوم الباحثة بقراءة القطعة قراءة جهرية مستخدمة طريقة " قراءة الشفاه " مرتين على الأقل ، ثم تطلب من كل تلميذة قراءة القطعة بمفردها ، مع حصر عدد الأخطاء فى نطق الكلمات ، ويحسب كل خطأ بدرجة واحدة ، وفى نهاية قراءة القطعة يتم حصر عدد الأخطاء ، وتقدير درجة التلميذة .

ب. بخصوص القراءة الصامتة : تقوم الباحثة بقراءة القطعة قراءة صامتة مستخدمة طريقة " لغة الإشارة " مرتين على الأقل ، ثم تطلب من كل تلميذة التعبير بلغة الإشارة عن كل كلمة فى القطعة ، مع حصر عدد الإشارات الخاطئة ويحسب كل خطأ بدرجة واحدة ، وفى نهاية قراءة القطعة يتم حصر عدد الأخطاء ، وتقدير درجة التلميذة .

نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها

- نتائج "الفرض الاول" الذى ينص :

توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات التلميذات الصم والتلميذات ضعاف السمع على مقياس العنف المدرسى بأبعاده الثلاث : (التمرد على المدرسة- العدوان على الزميلات - اضطراب الوجدان) .

للتحقق من صحة الفرض الاول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم " ت " للتلميذات الصم وضعاف السمع على مقياس العنف المدرسى كما موضح بالجدول التالى :

جدول رقم (٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم " ت " لأداء التلميذات الصم

وضعاف السمع على إبعاد مقياس العنف المدرسي

البعد	مجموعة	الصم	مجموعة	ضعاف السمع	قيم "ت"	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التمرد على الدراسة	٤,٢٥	١,٢٢	٣,٢٣	١,٦	٠,٧٠	غيردالة
العدوان على الزميلات	٣,٦٦	١,٠٥	٣,٤٤	١,٠٥	١,٠٦	غير دالة
اضطراب الوجدان	٧,٥٦	٢,١٦	٥,١٢	١,٢٣	٣,١٩	٠,٠١

يتبين من الجدول رقم (٣) ان قيمة " ت " غير دالة فيما يخص البعدين الاول والثانى

من مقياس العنف المدرسي بين التلميذات الصم وضعاف السمع وهما :

(التمرد على الدراسة - العدوان على الزميلات) بينما اظهرت نتائج اختبار "ت" وجود

فروق دال احصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعتين فى البعد الثالث من المقياس (

اضطراب الوجدان)وقد جاءت الفروق دالة لصالح التلميذات الصم، وتدل تلك النتيجة على صحة

الفرض الاول جزئيا .

تفسير نتائج الفرض الاول :

ويمكن تفسير ارتفاع درجة الإحساس باضطراب الوجدان لدى التلميذات الصم عنها لدى

التلميذات ضعاف السمع فيما ذكرته نتائج دراسات كل من :

(Ratrich,Dutch,Sand phillip:2004)التي اثبتت ان نسبة اضطرابات السلوك

والوجدان منتشرة لدى ٤٩% من الاطفال الصم ، حيث يلاحظ عليهم اضطراب

التعبير الانفعالي وذلك نتيجة عدم فهمهم للكلام الموجه اليهم ،وأحيانا الشعور بالقلق والخوف وفى

الحالات الشديدة تظهر عليهم مظاهر الاكتئاب .

أيضا جاءت نتائج دراسات (عبد المنعم القريطى، ١٩٩٦ وعبد الرحمن سيد عثمان :

١٩٩٩) تؤكد على إحساس الطفل المعوق سمعيا بمشاعر القلق والاضطراب الانفعالي ، العنف

والشعور بالنقص وذلك لعدم فهمه الكلام الموجه اليه وما يدور حوله من حوار . وقد أيدت نتائج

الدراسة الحالية نتائج دراسة كل من : Richard, C., & Barbara,k.(1994) التى أظهرت ان حاسة السمع لها دور كبير فى تنظيم سلوك الفرد وتكيفه مع واقع الحياة ، لذا يتعرض المعوق سمعيا الى مشكلات ترتبط بتوافقه النفسى والاجتماعي ، حيث يشاهد الكثير من المثيرات المختلفة ولكنه لا يفهم الكثير منها ، ولا يصبح قادرا على الاستجابة لها وهو ما يمكن ان يصيبه بالإحباط.

ان الأصم يحاول تجنب مواقف التفاعل الاجتماعي مع العاديين ، نظرا لصعوبة التواصل اللفظي اللازم لهذا التفاعل الاجتماعي ، لذلك يميل للعزلة التى تشعره بالوحدة النفسية فى اغلب الاحيان . (عبد الرحمن سليمان ، ٢٠٠٠) .

أيضا جاءت نتائج الدراسة الحالية التى تثبت اضطراب المشاعر الوجدانية للتلميذات الصم مؤيدة لنتائج دراسة (شاكر قنديل ، ١٩٩٥) التى أوضحت تميز شخصية المعاق سمعيا بالتمركز حول الذات ، الجمود ، وعدم النضج الاجتماعى وأورد "شاكر قنديل " مجموعة من العوامل المؤثرة على النمو الانفعالي للأصم وهى : عدم تقبله لحالته . شعوره بالإحباط وتوقع الفشل . الشعور بالنقص - عدم قدرته على التواصل بالآخرين .

نتائج" الفرض الثاني "الذي بنص على :

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات أخطاء التلميذات الصم وضعاف السمع فى اختبار القراءة الجهرية والصامتة باستخدام لغة الإشارة وقراءة الشفافة . . للتحقق من صحة هذا الفرض:

أولا : تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لأخطاء التلميذات الصم وضعاف السمع على اختبار القراءة الجهرية باستخدام (قراءة الشفافة) . والجدول التالى يوضح نتائج الفرض:

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبار "ت" لأخطاء

التلميذات الصم وضعاف السمع فى اختبار القراءة الجهرية

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدالة	مستوى الدلالة
التلميذات الصم	٨,٢٥	٢,١	٤,٠٣	دالة	٠,٠١
التلميذات ضعاف السمع	٣,٤١	٣,٥			

يلاحظ من الجدول رقم (٤) ارتفاع عدد الاخطاء فى نطق الكلمات جهرياً باستخدام قراءة الشفاه لدى التلميذات الصم عن أقرانهن من ضعاف السمع .
ثانيا : تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لأخطاء التلميذات الصم وضعاف السمع على اختبار القراءة الصامتة باستخدام (لغة الإشارة) . والجدول التالى يوضح نتائج الفرض:

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبار "ت" لأخطاء التلميذات الصم وضعاف السمع فى اختبار القراءة الصامتة .

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدالة	مستوى الدالة
التلميذات الصم	٧,٣٣	٢,٣		دالة	٠,٠١
التلميذات ضعاف السمع	٣,٢٥	٢,٦	٣,٤		

يلاحظ من الجدول رقم (٥) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١) فى القراءة الصامتة باستخدام لغة الإشارة لدى التلميذات الصم و أقرانهن من ضعاف السمع لصالح التلميذات الصم .

وتدل نتيجة الفرض الثانى على ارتفاع مستوى أداء التلميذات ضعاف السمع فى القراءة بنوعها (الجهرية والصامتة) وزيادة أخطاء القراءة لدى التلميذات الصم ، مما يترتب عليه رفض الفرض الصفرى .

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض فى ضوء اعتماد التلميذات ضعاف السمع فى القراءة على الرؤية وبقياس السمع ولغة الإشارة لذا جاءت اخطائهن أقل من أقرانهن الصم الذين يركزون فى قراءة الكلمات على الرؤية و لغة الإشارة فقط التى تعودن عليها منذ نعومة أظفارهن .

إن القصور الحادث فى اللغة لدى الصم يجعل هناك صعوبة فى ترجمة الأفكار والمشاعر إلى عبارات وكلمات مفهومة ومدركة، فالأصم يفكر أولاً فيما يريد التعبير عنه، ثم تبدأ الأصابع فى التعبير عن ذلك من خلال الإشارات أى أن -الأفكار تترجم لدى العاديين إلى ألفاظ مسموعة ولدى الصم إلى إشارات مرئية بالعين وحركة الاصابع . -إن العاديين يحصلون على المعلومات بواسطة الأذن.

إن لغة الإشارة لا يمكن أن تترجم كل ما هو منطوق كما أنها لا تفهم بسرعة مثل الكلام ، والايدي لا يمكن أن تترجم الإشارات بالسرعة التى يقوم بها اللسان ، والعين لا يمكن أن تفهم

الإشارات بسرعة الأذن عند سماع الصوت ، كما أن إخفاق الطفل الأصم في الكلام في السن العادي وعدم قدرته علي تفهم كلام الآخرين ، وانعدام تجاوبه وتمييزه للأصوات، يجعله يدخل المدرسة دون رصيد لغوي ويعتمد ذلك بصفه أساسية علي تنبيه حواسه، وتدريب أعضاء النطق لديه.

ويتضح : أن الطفل الأصم قد يتسم بضعف لغة الحديث لديه، ومرجع ذلك لوجود خلل واضطراب في إيقاع الكلمة وقوتها وطبقتها فالطفل الأصم يتذكر الكلمات التي لها مقابل في لغة الإشارة كما أن لديه القدرة علي تذكر الأشكال أكثر من تذكره الأرقام ، وهو يشعر بذبذبات الصوت عن طريق الجلد والعظام من خلال مرورها في الجهاز العصبي ، إلا أن هناك فئات يستطيعون من خلال التدريبات والتمرين اكتساب قدرة كبيرة علي الكلام بالرغم من كونهم من الصم

جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع نتائج دراسة (Barbra , S., 1996) التي أثبتت ان معظم الأطفال الصم لا يقرأون كأترابهم الذين يسمعون، ومجرد إعطائهم شيئا يقرؤونه ليس ضمانه على فهمهم له ، أيضا قد يواجهون صعوبات فى الاستيعاب القرائي بسبب ضعف النمو اللفظي لديهم وبسبب المشكلات المرتبطة ببناء الجمل الصحيحة .

أيضا أكدت نتائج دراسات (Patrich, Dutch,S.and Phillip, E., 2004) معاناة الأطفال الصم من مجموعة اضطرابات لغوية أهمها :

١- تأخر ظهور اللغة : Language Delay لا تظهر الكلمة الأولى للطفل الأصم فى العمر الطبيعي لظهورها اى فى السنة الأولى .

٢- صعوبة فهم الكلمات او الجمل : Amnesia يعانى الطفل الأصم من فهم معنى الكلمة او الجملة المسموعة ، وفى بعض الحالات يكرر الكلمة دون فهمها .

٣- فقدان القدرة على فهم اللغة وإصدارها : Aphasia لاستطيع الطفل ان يفهم اللغة المنطوقة ولا يستطيع التعبير عن نفسه لفظيا بطريقة مفهومة .

٤- صعوبة القراءة : Dyslexia لاستطيع الطفل الأصم ان يقرأ بشكل صحيح الكلمات المكتوبة .

٥- صعوبة الكتابة : Dysgraphia لاستطيع الطفل أن يكتب بشكل صحيح المادة

٦- المطلوب كتابتها ،والمتوقع ان يكتبها الطفل العاديفي مثل سنه .

٧- صعوبة تركيب الجملة : Language Dificit يعانى الطفل الأصم من صعوبة تركيب كلمات الجملة من حيث قواعد اللغة ومعناها .

٨- صعوبة التذكر والتعبير : Dysnomia / Apraxia يجد الأصم صعوبة فتذكر الكلمة المناسبة فى المكان المناسب ، ومن ثم التعبير عنها ويضع اى مفردة بدلا منها .

ومما يؤكد ضعف مستوى التلميذات الصم في اللغة العربية أيضا ما ذكره (Scheper, D.R. 1997) أن المتوسط العام لمستوى القراءة بالنسبة للمعاقين سمعيا لا يتعدى الصف الثالث الابتدائي ، كما أن المعوقين سمعيا الذين بلغوا السادسة عشرة لم يتجاوزوا في في مهاراتهم القرائية أكثر من الصف الخامس الابتدائي .

كما ذكر كل من (Nunws, Terezinha & Moreno , constanza, 2002) أن مستوى التأخر الدراسي لدى الصم يختلف باختلاف الموضوعات الدراسية ، فهم أقل تأخرا في الموضوعات التي تعتمد على المهارات الميكانيكية كالحساب والتهجئة ،

بينما يزداد تأخرهم بصفة كبيرة على الموضوعات التي تتطلب التفكير واعمال ال ذهن مثل تناسق المعاني وتلاومها وترتيب الكلمات عند كتابة او قراءة فقرة من الفقرات .

وجاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع نتائج دراسات (وليد السيد خليفة ، ومراد على عيسى ، ٢٠٠٦) و (Trybus & Karchmer: 2004) التي أثبتت انخفاض الذات الأكاديمية لدى التلاميذ الصم بالمقارنة بأقرانهم العاديين ، ويرجع ذلك إلى البطء في نمو مفاهيم اللغة لديهم . أخيرا : يمكن ان نخلص من هذا الفرض ان المشكلات والصعوبات الأكاديمية تزداد بازدياد شدة درجة فقد السمع ، إن استخدام الطرق التدريسية المتطورة (التكنولوجي الحديثة) ، (استراتيجية التعلم التعاوني) في تعليم الأطفال الصم ، بالإضافة إلى توفر المعلم المتخصص في رياض الأطفال والمدارس التمهيدية قبل التحاقهم بالمدارس بصفة رسمية قد يساهم في التخفيف من أخطاء اللغة.

بعض المقترحات العملية يجب على المعلم إتباعها لرفع مستوى تحصيل التلميذات الصم وضعاف السمع في اللغة :

- ١ - حاول جذب انتباه الطفل عندما تتحدث إليه ويحدث ذلك بالنقر بصوت عال على الطاولة او تحريك اليدين ، ان الهدف من هذا الاقتراح هو التأكد ان الطفل الأصم يعرف مصدر المعلومات البصرية او السمعية .
- ٢ - تحدث بصوت مسموع وليس بصوت مرتفع وبسرعة متوسطة ، فالكلام بطريقة مبالغ فيها قد تجعل عملية قراءة الشفاه امراً صعبا .
- ٣ - انظر الى الطفل وجها لوجه ، حاول ان تتواصل بالعينين مع الطفل وتجنب التحرك في غرفة الصف بسرعة .
- ٤ - اعد صياغة الفكرة التي تشرحها او السؤال الذي تطرحه ، وذلك حتى يصبح مفهوما اكثر للطفل الأصم .

- ٥- استخدم المعينات البصرية الى أقصى حد ممكن ، بما فى ذلك الشفافيات ، والأفلام التعليمية ، والشرائح....الخ .
- ٦- اجعل وجهك فى الضوء لتعزيز قدرة الأطفال على قراءة الكلام ، واجعل وجهك مواجهها للطفل.
- ٧- ٧ كن واسع الصدر ولا تكون متعجلا وبخاصة عند تعليم اللغة ، فحتى يتعلم الطفل كلمة يجب ان يمر بسلسلة واسعة من الخبرات ، اذ يجب ان يتعلم نطق الكلمة ، او لفظها ، ومعنى المفهوم ، وقراءة الكلمة جهريا.
- ٨- ٨ ضرورة تطوير منهج اللغة للمعاقين سمعيا بحيث يكون بيئيا بطبيعته ، فالمنهج يجب ان يتعامل مع المظاهر البيئية للتلميذ (Bunch, 1987) .

المراجع العربية

المراجع العربية

- جمال الخطيب ، منى الحديدي (٢٠١٠) التدخل المبكر مقدمة فى التربية الخاصة فى الطفولة المبكرة . الأردن : عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر .
- جمال الخطيب ، وجميل الصمادى ، وفاروق الروسان (٢٠١٠) . مقدمة فى تعليم الطلبة ذوى الحاجات الخاصة . ط ١ ، الأردن : عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع .
- شاعر قنديل (١٩٩٥) سيكولوجية الطفل الاصم ومتطلبات ارشاده . المؤتمر الدولي الثانى لمركز الارشاد النفسى للاطفال ذوى الحاجات الخاصة . (الموهوبون - المعاقون) بحوث المؤتمر - المجلد الاول ، جامعة عين شمس .
- عبد الرحمن سليمان ، ايهاب الببلاوى (٢٠٠٥) المعوقون سمعيا . الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع .
- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠٠) سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة . الخصائص والسمات . ج ٣ ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .
- عبد العزيز الشخص (١٩٩٨) مقياس السلوك التكيفى للاطفال (دليل المقياس والأسئلة وكراسة التعليمات) . الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية .
- عبد المطلب أمين القريطى (١٩٩٦) سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم . ط ١ ، القاهرة : كلية التربية ، دار الفكر العربي .
- عثمان لييب فراج (١٩٩٩) التكنولوجيا المتطورة لخدمة برامج التربية الخاصة وتأهيل المعوقين ، مؤتمر طب الأطفال بجامعة القاهرة : بالاشتراك مع اتحاد رعاية الفئات الخاصة والمعوقين .
- فاروق الروسان (٢٠٠٩) قضايا ومشكلات فى التربية الخاصة . الاردن : عمان دار الفكر للطباعة والنشر .
- فاروق الروسان (٢٠١١) سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة فى التربية الخاصة . الأردن : عمان ، مكتبة الجامعة .
- ماجدة السيد عبيد (٢٠٠٠) تعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة (مدخل الى التربية الخاصة . الاردن : عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٣) مناهج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

- محمد عبد المؤمن حسين (١٩٨٦) سيكولوجية الاطفال غير العاديين وتربيتهم القاهرة: دار الفكر الجامعي .
- محمد فتحي عبد الحي (٢٠٠١) الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل ، ط١ ، الإمارات : دار الكتاب الجامعي .
- وليد السيد احمد ومراد على عيسى (٢٠٠٦) الاتجاهات الحديثة فى مجال التربية الخاصة . الاسكندرية :دار الوفاء للنشر والتوزيع .

المراجع الأجنبية :

- Barbara,S.(1996). Language and Literacy development in children who are deaf . New York : M acmillanPublishing .
- Bunch,G. (1987). The curricula and the hearing –impaired students : Theoretical and practical considerations. Boston :Acollege –Hill publication .
- Hallahan,D.P.& Kauffman ,J.M. (2006) . Exceptional Children, Introduction to Special Education .2nded. New Jersey : Englewood Cliffs; Prentice-Hall.
- Jackson ,L.,p. (1997). "Speech conversation for adults who are hearing –Impaired". Third edition by singular publishing Group,Inc . 251- 274 .
- Kelly ,D. (2003) . Using technology to meet developmental needs of deaf students to improve their mathematical word problem solving skills, ERIC, E J 663581.
- Luckner,John L.&Mcneill, Joyce H.(2010). "Performance of A Comparison Group of Deaf and Hard of Hearing Students on a Series of problem Solving Tasks. American Annals of the Deaf, vol, 139. No .3 ,p.371.
- Mattek, P. and Wierzbick,M. (2004). Educating exceptional .2nded ,Boston : Houghton Mifflin Company .
- Moeller,M.P.(2000). Early intervention and Language development in children who are deaf and hard of hearing. Pediatrics, 106 (3),E43 .
- Moores, D.(2006). Educating the deaf : psychology principles, and practices .4thed . Boston :Houghton Mifflin .Company .
- Nunws, Terezinha & Moreno,Constanza (2002). An Intervention program for promoting Deaf : pupils Achievement in Mathematics .Journal of Deaf and Deaf Education , vol ,7.no,2.
- Stuckcss ,D& Birch, J.(2002). Effects of early manual Communication achievement of Deaf children. American Annals of TheDeaf ,vol .115 , pp,527-536.
- Trybus,R. &Karchmer ,M (2004). School achievement Scores of hearing impaired children . American Annal of the deaf .vol ,122.pp,63-69 .

- Vernon,M.,& Andrews, J. (1990). The psychology of Deafness .New York: Longmans .
- Yoshinaga –Itano, C.(2000). Successful outcomes for deaf and hearing children .Seminars in hearing .vol ,21. Pp,309-325.

فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إعداد واستخدام ملفات الانجاز الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل.

إعداد

أ.د. محمود إبراهيم عبد العزيز

د. عيد بن جايز الشمري

أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس

استاذ مساعد المناهج وطرق التدريس

كلية التربية- جامعة كفر الشيخ- جامعة حائل

وكيل كلية التربية- جامعة حائل

د.هيثم عبد المجيد محمد

مدير إدارة تطوير المهارات عمادة الجودة والتطوير - جامعة حائل

أستاذ مساعد - كلية التربية جامعة المنيا

المجلة التربوية - العدد الخمسون - أكتوبر ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إعداد واستخدام ملفات الانجاز الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء قائمة بالمعارف والمهارات اللازمة لإعداد واستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني التي يجب أن يلم بها عضو هيئة التدريس، وبناء بطاقة ملاحظة وأخري تحكيم ملفات الإنجاز، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، على عينة تمثلت من (٣٢) من الإناث و(٢٨) من الذكور، من أعضاء هيئة التدريس من جامعة حائل، وبعد تحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج احصائي تم التوصل إلى النتائج التالية: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى "٠,٥"، بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات تصميم واستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية، وبطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم جودة (تحكيم) المنتج النهائي لصالح القياس البعدي، بالإضافة لوجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وعدو وجود فروق تعزي لمتغير الرتبة العلمية.

مقدمة:

يشهد العالم ثورة علمية ضخمة وتطوراً ملموساً في توظيف المستحدثات التكنولوجية وتقنيات المعلومات والاتصالات في شتى مجالات الحياة والتي يكون لها تأثير على المجتمعات الإنسانية بجميع أبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعملية التربوية. وظهرت على الساحة مفاهيم مستحدثة نتيجة هذه التغيرات كالحكومة الإلكترونية والمجتمع المعلوماتي واقتصاد المعرفة ودمج التقنية والتعلم الإلكتروني وغيرها.

ويعد التعلم الإلكتروني أهم المستحدثات التي تنمو بشكل متسارع كما أن نجاحه في تحقيق أهدافه يعتمد بشكل كبير على التفاعلية التي توفرها التعلم الشخصي، حيث يحتاج المتعلم في بيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب إلى التفاعل مع المعلم والأقران والمحتوى وفي طرق التعليم المختلفة أو طلب المساعدة والإرشاد والتوجيه أو طرح الأسئلة التي تحتاج إلى الإجابة عنها، وذلك باستخدام أدوات التفاعل والاتصال التي توفرها تلك البيئة، ولذلك تسعى معظم دول العالم لنشر مثل هذا النوع من التعلم في مؤسساتها بشكل عام والتعليم العالي بشكل خاص.

والتعليم العالي أداة فعالة في تنمية القوى البشرية واستثمارها، لسد احتياجات المجتمع المتنوعة ومواكبة اتجاهات العصر والبيئة الاجتماعية وتلبية متطلبات الخطط التنموية، وهذا ما يتفق مع أهداف نظرية "رأس المال البشري" إذ أن أحد مبادئها كلما ارتفع المستوى التعليمي للفرد زادت إنتاجيته، ومن ثم زيادة في الإنتاج القومي العام. (العنقري، ٢٠٠٨)

كما يُعد التعليم الجامعي في العصر الراهن إحدى دعائم المجتمع الأساسية في تحقيق غاياته التي يسعى إليها، فهو يعمل على تحقيق التقدم الحضاري من خلال بناء الانسان العصري ورفع مستواه العلمي وإعداد الكفاءات القيادية في مختلف المجالات، وإرساء أصول وقواعد الفكر العلمي وترسيخ الهوية الثقافية (الزبيدي، ٢٠٠٩).

ما تمثل الجامعات الدور الريادي في إيجاد وتطور المعرفة ونشرها وتوظيفها في شتى مجالات الحياة خاصة في المجتمعات المتقدمة التي توصف بأنها مجتمعات المعرفة، وحيث يُعد عضو هيئة التدريس أحد المكونات الأساسية لأي بناء جامعي، فإنه على مدى تأهيله وقدراته العلمية والمهنية في أدائه للوظائف الأساسية من تدريس وبحث علمي وخدمة مجتمع تتوقف المكانة التي تتمتع بها أي مؤسسة للتعليم العالي، حيث ازداد اهتمام العالم بالتعليم

والتعلم الجامعي خاصة في الدول المتقدمة لأسباب منها: زيادة المعلومات في المادة الواحدة وزيادة عدد التخصصات؛ والتغيرات الاجتماعية التي أدت إلى زيادة أعداد الملتحقين به، ونمو نظريات التعليم وتقنياته التي نتج عنها طرائق جديدة في التعليم والتعلم تنطوي على قدر أكبر من اعتماد الطلاب على أنفسهم (السبيعي، ٢٠٠٦).

ويمثل عضو هيئة التدريس اللبنة الرئيسية للجامعة ، بما يقوم به من مهام متعددة وهي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع والبيئة لذا فإن الجامعة تولي اهتماما كبيرا ببرامج تدريب أعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة لرفع المستوى المهني ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة بما يحقق رسالة الجامعة وأهدافها.

ونظرًا للموقع المتميز الذي يحتله عضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي والدور الذي يضطلع به في مجالات البحث العلمي والتعليم وخدمة المجتمع والتنمية والتطوير، وما يبذله المسؤولون عنه من جهود لتحقيق أهدافه وتحسين مستوى أدائه بشكل مستمر، إلا أن ما تبذله الجامعات وحيث إن التطوير لا يمكن أن يتم إلا من خلال التقويم الأصيل (الحقيقي). والتقويم الحقيقي لا يتحقق إلا بتوافر المعايير المحددة الواضحة النابعة من عضو هيئة التدريس ذاتيًا.

يعد التدريب الإلكتروني بمختلف أشكاله نقله نوعية في العملية التدريبية، كما أضافت الإنترنت للتدريب الإلكتروني مميزات أخرى متعددة ، حيث جعلته يتيح للمتدربين إمكانية إرسال واستقبال البيانات والمعلومات بعناصرها المختلفة: (النصوص - الفيديو - الصور - الأصوات) ، وجعل هذه العناصر متاحة وممكنة لجميع المستخدمين في أي وقت وفي أي مكان. ويشير (عبد القادر ، ٢٠٠٦؛ جابر، ٢٠١٣) إلى أن التدريب الإلكتروني عبر الإنترنت يتميز بجملة من السمات منها:

- أ- التواصل بين عناصر التدريب : حيث يتجاوز التدريب الإلكتروني عبر الإنترنت عاملي الزمان والمكان، إذ لا توجد ضرورة لتواجد المدرب والمتدربين في نفس المكان والزمان حيث يمكن للمتدربين التواصل مع المدرب من أي مكان وفي أي وقت يرغبون به إلكترونياً بسبب ما توفره الإنترنت من خصائص في هذا المجال
- ب- تسهيل عملية التدريب : فيوفر التدريب الإلكتروني عبر الإنترنت فرص تدريب أكبر عدد من المتدربين.

ج- تحديث محتوى التدريب: حيث يوفر التدريب الإلكتروني عبر الإنترنت إمكانية تحديث المحتوى التدريبي مع ظهور أي تطوير أو تغيير.

د- إتقان محتوى التدريب: حيث يسمح التدريب الإلكتروني عبر الإنترنت للمتدربين بتكرار أنشطة التدريب حسبما يشاءون دون حرج وبما يتناسب وقدراتهم حتى يتقنوا المهارات التدريبية المطلوبة.

هـ. التغلب على مشكلات التدريب التقليدي: أن التدريب من بعد يساهم التغلب على نقص الإمكانيات المادية من: (قاعات التدريب - المعامل - الأدوات - المواد - الخامات - الأجهزة والآلات) ونقص الإمكانيات البشرية والمتمثلة في: (قلة المدربين المتخصصين، والفنيين المساعدين) والتباعد الجغرافي والمتمثل في بعد المسافات بين المتدربين ومدربهم.

و- تطوير المهن ومهارات كوادرها: وذلك من خلال تطوير القدرات الذاتية للأفراد للتكيف مع المتغيرات في إطار التعليم والتدريب المستمر التي تعزز القدرات الذاتية للأفراد للتكيف مع المستجدات عن طريق التدريب والتأهيل لمواجهة متطلبات سوق العمل.

ز- تحسين احتياجات المتدربين: ذلك من خلال إتاحة الفرصة للمرأة لتوسيع مداركها وتنمية مهاراتها تقديرا لظروف مسكنها والتنقل، ورفع كفاءة الموظف الذي لا يستطيع التفرغ للدراسة وهو على رأس العمل أي عملية النمو المهني مستمرة.

ح- المرونة والملاءمة: حيث يساعد على سهولة وسرعة الوصول للمحتويات والأنشطة بأي وقت وأي مكان، مع إمكانية الاختيار بين دورات متوفرة وتزايد باستمرار.

ط- التغذية الراجعة: حيث يوفر تغذية راجعة فورية عند أداء الواجبات والامتحانات والتمارين مع سهولة وسرعة المراجعة والتحديث والتحرير والتوزيع.

ك- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين: حيث يتيح لكل متدرب أن يدرس بسرعة أو ببطء كما أنه يقدم تسهيلات، وأساليب تدريبية متنوعة تمنع الملل.

إن التدريب الإلكتروني وسيلة فعالة في توفير النواحي الاجتماعية للتدريب التشاركي، حيث توفر هذه التكنولوجيا استراتيجيات حديثة لتصميم بيئة تدريب - ذات فاعلية - قائمة على الويب، وتنفذ أنشطة التدريب التشاركي التي تقوم على أساس التعلم التفاعلي؛ فتزيد من فرص التفاعلات الاجتماعية وتبادل المعلومات، (الغول، ٢٠١٢).

يرى الفريق البحثي أن التدريب الإلكتروني عبر الإنترنت يتميز بالعديد من المميزات التي تدعو إلى أهمية توظيف هذا الأسلوب في التدريب وذلك لأنه يحقق تحسين مستوى التدريب، وتوفير الوقت والجهد، وتسهيل العملية التدريبية، وزيادة أعداد المتدربين، والمنافسة في التدريب، والتخلص من عوائق التدريب التقليدية المألوفة، السماح للمتدرب بتكرار أنشطة التدريب، وعدم ضياع فرص التدريب لأي متدرب بسبب المرض، التغلب على صعوبات السفر والإقامة، ومغادرة العمل وانقطاع الدخل بسبب التخلي الكامل عنه لصالح التدريب، إضافة إلى إمكانية استثمار مختلف المواقع الإلكترونية الموجهة للتدريب وتحديث المعلومات وتطوير الكفايات الكمبيوترية للمتدربين من خلال التدريب الإلكتروني عبر الإنترنت وتوليد اتجاهات إيجابية لديهم نحو هذه التقنيات التكنولوجية التدريبية الحديثة (بسيوني، ٢٠١٦).

ومع اهتمام تكنولوجيا التعليم والاتصال بمتابعة المستحدثات التكنولوجية التي وضعت بصمات واضحة على منظومة التعليم ويعتبر ملف الإنجاز (E- Portfolio) من أهم المستحدثات التكنولوجية التي زاد استخدامها في التعليم كونه يوثق الأداء التعليمي للمعلم ويشجعه على التفكير التأملي، ويعزز الاتجاه الإيجابي لديه نحو المهنة، كما يعد إحدى وسائل التقويم التي تساهم في تطوير عمل عضو هيئة التدريس بالجامعة. (حسن، ٢٠٠٩).

ملف الإنجاز أكثر من مسمى فالاسم الدارج هو الحقيبة الإلكترونية (Electronic Portfolio)، كما تسمى الحقيبة الرقمية (Digital Portfolio)، وأيضاً تسمى الحقيبة الشبكية (Web Portfolio)، وملف الإنجاز هو حزمة إلكترونية لأعمال تتضمن النصوص والصور وعناصر الوسائط التعليمية منظمة على موقع الكتروني أو على أي وسيط الكتروني آخر مثل الأقراص المدمجة (CD-ROM) أو الأقراص الرقمية (DVD) (Lorenzo & Letteson, 2005).

لقد حظي التوجه نحو الانتقال من استخدام الحقيبة الوثائقية الورقية (التقليدية) إلى الحقيبة الوثائقية الإلكترونية بقدر كبير من الدعم على مدى السنوات القليلة الماضية من منظور برامج إعداد المعلمين، وذلك لأن الحقيبة الوثائقية الإلكترونية تحتوي على نفس أنماط المعلومات التي تتضمنها الملفات الورقية التقليدية، ولكن الاختلاف الرئيسي بينهما يتمثل في أنه يتم تجميع، وتخزين، وإدارة تلك المعلومات بطريقة إلكترونية (C. et al, Lambert 2007).

ولخص أيضاً العباسي (٢٠١١) مجموعة من الأهمية والفوائد لملف الإنجاز الإلكتروني

منها:

- أداة لتجميع الخبرات في صورة مادية وملموسة.
 - يعد حافظة تضمن أفضل الأعمال أفضل الأعمال المختارة والمنجزة من قبل المعلم أو المتعلم.
 - يعد أداة للتقويم الذاتي أو تقويم الآخرين.
 - أداة تعرض النمو والتطور الموثوق بالأداء والبراهين.
 - يركز أكثر على نجاح المعلم أو المتعلم.
 - يركز على مجالات متنوعة ومختلفة.
 - يمكن من قياس مدى التقدم في بناء المعرفة التي تعلمها.
 - يمكن من قياس المهارات الموجودة في مواقف التعلم.
- وكل هذه المميزات وغيرها لملف الإنجاز الإلكتروني تجعل من الضروري إمتلاك المعلم (عضو هيئة التدريس) لمهارات إعداد واستخدام وتصميم الملف يحدد (Barrett, H. Knezek D., 2008) و من أبرز المداخل التي استخدمت ملف الإنجاز الإلكتروني كأداة تعلم فاعلة مدخل التعلم القائم على ملف الإنجاز، والذي يعتمد على التعلم بخبرة التي تأخذ دورة حيث تبدأ عملية بناء ملف الإنجاز بالتجميع ثم المراجعة، والتأمل، وأخيراً التعلم من خبرة إعداد الملف . حيث أشار دراسة (Kocoglu, Z.,2008,P74) بأن ملف الإنجاز الإلكتروني تساعد على تنمية التفكير التأملي؛ لأنها تزود بطريقة نظامية مستمرة تدعم وتوجه تقدم المتعلم.

تتضح أهمية ملف الإنجاز الإلكتروني من تأكيد العديد من الدراسات على ذلك مثل :

دراسة (شاهين، ٢٠٠٨؛ محمد، ٢٠٠٥؛ بسيوني، ٢٠١٦؛ رشوان، ٢٠١٦؛ السخاوي، ٢٠١٧) حيث أكدوا على أن ملفات الإنجاز الإلكترونية أصبحت تستخدم بكثرة في قياس تقويم أداء المعلم، كما أن الدول المتقدمة أصبحت تستخدم ملف الإنجاز الإلكتروني بكثرة باعتباره شكلاً من أشكال التقويم الأصيل الذي يساعد على تحسين طرق التقويم التقليدية.

وبالتالي فإن تصميم وإعداد ملف الإنجاز الإلكترونية لا يتطلب فقط من الطلاب والمعلمين فحص وتقويم عملية التعلم، وتحديد طبيعة الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم، ولكنه يسم لهم أيضاً بصياغة أهداف جديدة للتعلم في المستقبل (ومن خلال المرور

بخطوات إعداد ملف الإنجاز الإلكتروني؛ يمكن من استخدام التقنية المتطورة على نحو فعال في تنمية وبناء المعرفة (المحمدي، ٢٠١٤).

وتعد جامعة حائل من الجامعات السعودية الناشئة، التي أخذت على عاتقها تدريب منسوبيها من الكوادر الإدارية والكوادر الأكاديمية وذلك لتطوير مهارات منسوبيها، بما يسهم في تحقيق أهدافها الاستراتيجية والوصول بها الى المستوى المهني التنافسي المطلوب، ومع هذا الاهتمام فإن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لم تستخدم ملفات الإنجاز الشكل المطلوب، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث.

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة للفريق البحثي من خلال الملاحظات المتعددة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة؛ حيث لاحظوا وجود صعوبات في تقييم المخرجات التعليمية للطلاب واعتمادها فقط على الاختبارات وأحياناً تمتزج بالمشاعر والعلاقات الشخصية للمقيمين، كما لاحظ قصور كبير لدى الطلاب في توثيق أعمالهم وأنشطتهم ومخرجات تعلمهم طول فترة الدراسة، وضعف تكوين خبرات متراكمة لدى الطلاب نتيجة التكاليف والأنشطة والواجبات المختلفة التي يقوموا بها خلال الدراسة.

كما لاحظ الفريق البحثي شغف الطلاب بالتكنولوجيا وامتلاكهم للعديد من الأجهزة الذكية (لاب توب - ايباد - موبيلات ذكية - ..)، واستخدامهم لهذه الأجهزة لتسجيل حياتهم اليومية سواء صور أو لقطات فيديو أو كلمات سريعة notes، أو تسجيل مقاطع صوتية، وتبادلهم أو تخزينهم لهذه لتسجيلات الإلكترونية أو ادخال عليها تعديلات بواسطة برامج جاهزة يتم تحميلها على هذه الأجهزة.

الأمر الذي وجه الفريق البحثي لإجراء مجموعة من المقابلات الغير مقتنة مع أعضاء هيئة التدريس والمعيرين تتناول طرق تقييمهم لمخرجات تعلم طلابهم وأشارت المقابلات أنها في الأغلب تعتمد على الاختبارات والملاحظة الشخصية أحياناً، وأن عملية توثيق الأنشطة والتكاليف التي يقوم بها الطلاب عادة لا تتم بصورة نظامية، وإن حاول البعض بجهود متبينة. وعند السؤال عن ملفات الإنجاز وكيف أنها يمكن أن تكون حلاً للتغلب على هذه المشكلات، أجاب البعض بإمكانية ذلك ولكن تحتاج لدراسة علمية.

ومن خلال تحليل نتائج بعض الدراسات مثل دراسة كلا من (Lopez-Fernandez, 2009) فقد أكدت أن ملف الإنجاز الإلكتروني أهمية متنامية في التعليم العالي كأداة تعليمية وتقييمية قائمة على تحكم المتعلم في بيئة تعلمه الافتراضية وهدفت الدراسة إلى تحليل تصورات واتجاهات وسلوكيات المتعلمين في المرحلة الجامعية عند استخدامهم لملف الإنجاز الإلكتروني لتدعيم التعلم والتقييم، وأشارت النتائج إلى الاتجاهات ووجهات النظر الإيجابية للمتعلمين وكفاءتهم الذاتية نحو استخدام الملف كما أكدت الدراسة على أهمية الملف كأداة تعليم ذاتية متنامية.

وهو ما أكدته أيضاً دراسة (Lombardi C.& el al., 2008) من أن ملف الإنجاز الإلكتروني حقق إيجابية عالية، وذلك عبر توفيره أدوات للتقويم الحقيقي، وفرصة للمتعلمين؛ لابرار انعكاساته على ممارستهم. ودراسة (Beresford N.& Cobham D., 2010) فقد بحثت في أدوات الويب ٢، ومدى احتفاظ الطلاب بسجلات الكترونية لتعلمهم، ونظرتهم إلى ملف الانجاز الإلكتروني بكونه أداة من أدوات التعلم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى الفائدة التي تحققت من ملف الإنجاز الإلكتروني، حيث أسهم في تطويرهم. وأيضاً دراسة (Ozgur A., 2011) تبنت إدخال ملف الإنجاز الإلكتروني في البرنامج التدريبي للمعلمين؛ بهدف مساعدة المشرفين في تقويم أداء المعلمين قبل الخدمة، ومخرجاتهم. وركزت الدراسة على تصميم وإدارة وتنفيذ وتقويم ملف الإنجاز الإلكتروني في البرنامج، وتؤكد الدراسة أهمية التغيير الإداري والهيكلية؛ لتحسين نظام المشورة الإلكتروني لكونه ركناً أساسياً لتنفيذ ملف الإنجاز.

وبما أن جامعة حائل تسعى للحصول على الاعتماد الأكاديمي، ونظراً لأهمية أن تسبق مشروعات التطوير الجامعي دراسات أكاديمية تحدد وتبرز الحاجة لتنويع طرق التدريس والتقويم باستخدام التقنيات الحديثة لضمان جودة المخرجات، فإن هناك حاجة ماسة لجامعة حائل لبناء برامج تدريبية مقترحة من بينها البرامج التدريبية الخاصة بالتقويم القائم على ملفات الإنجاز الإلكترونية تضع في اعتبارها الجهود العالمية والحاجات المحلية وطبيعة المقررات الدراسية وحاجات الطالب المعلم لتنمية كفاياته المهنية العلمية والعملية من أجل تحقيق مستوى أعلى في التحصيل الأكاديمي ومستوى أعلى في الأداء العملي؛ الأمر الذي يتطلب اكساب أعضاء هيئة التدريس لمهارات اعداد واستخدام ملفات الإنجاز الإلكتروني في

عملية التدريس والتفويض لطلابهم، ومن هنا تمثله مشكلة البحث في افتقار أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل لمهارات إعداد واستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية، وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي "ما فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إعداد واستخدام ملفات الانجاز الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل؟". ويتفرع من الأسئلة التالية:

- ١- ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لاكتساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل مهارات تصميم واستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني؟
- ٢- ما التصور المقترح للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات اعداد واستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل؟.
- ٣- ما فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات اعداد واستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل؟.
- ٤- هل هناك فروق هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء الهيئة التدريسية نحو أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات اعداد واستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس؟.
- ٥- هل هناك فروق هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء الهيئة التدريسية نحو أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات اعداد واستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني تعزى لمتغير الرتبة العلمية؟.

أهداف الدراسة :

يهدف هذا البحث إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إعداد واستخدام ملفات الانجاز الالكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل. وذلك من خلال:

١. بناء قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل لإعداد واستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني .
٢. إعداد التصور المقترح للبرنامج التدريبي لتنمية مهارات اعداد واستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل.

٣. قياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات اعداد واستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل.
٤. التعرف على بعض الآثار الإيجابية الناتجة عن توظيف ملف الإنجاز الإلكتروني في عمليات التعليم والتعلم.

فروض الدراسة:

١. يوجد فرق دال احصائيا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات افراد مجموعة البحث التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي(التحصيل المعرفي لمهارة تصميم واستخدام ملفات الإنجاز الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل).
٢. يوجد فرق دال احصائيا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات افراد مجموعة البحث التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة (الأداء المهاري لتصميم واستخدام ملفات الإنجاز الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل).
٣. يوجد فرق دال احصائيا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات افراد مجموعة البحث التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاستمارة تقييم المنتج .
٤. لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) في التطبيق والبعدي على أدوات البحث.
٥. لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات (الأستاذ - الأستاذ المشارك - الأستاذ المساعد - المحاضر - المعيد) في التطبيق البعدي على أدوات البحث.

أهمية الدراسة:

١. قد تساهم نتائج البحث المصممين التعليميين الالكترونيين في تصميم بيئات تعلم شخصية مناسبة لأعضاء هيئة التدريس وفقاً لأساليب تعلمهم، وذلك لتزويدهم بقاعدة متكاملة لبنائها.
٢. قد يساهم في تطوير التعليم من خلال مساهمة الاتجاهات الحديثة في التقويم من خلال تنمية مهارات تصميم وإنتاج أدوات التقويم الإلكتروني.
٣. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على بناء معارفهم بأنفسهم بدلاً من تلقى المعلومات بشكل سلبي مما يساعد على ثبات المعلومات بشكل أفضل.

٤. يمثل البحث استجابة للإتجاهات العالمية الحديثة المهمة بالتعلم الإلكتروني القائم على الويب ومستوياته.
٥. توجيه أنظار الباحثين للاهتمام بالبحث في المجال بينات التعلم الإلكتروني الشخصية وتوظيفها في العملية وخاصة مع ندرة البحوث القريبة في هذا المجال.
٦. إتباع أنسب الطرق الأكثر مناسبة للتدريب الذي يتم من خلاله تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية وتنظيم استخدامها والتي تناسب المعلمين .

حدود الدراسة:

أقتصرت الحدود على:

- حدود موضوعية: تنمية مهارات تصميم واستخدام ملفات الإنجاز الإلكتروني من خلال برنامج تدريبي.
- حدود بشرية : أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل.
- حدود مكانية : الكليات الأدبية والعلمية بجامعة حائل .
- حدود زمانية : طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ .

مصطلحات الدراسة:

فاعلية:يعرفها إجرائياً" بمدى الأثر الذي يمكن أن يحدثه استخدام البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في اعداد واستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية".

التقويم الإلكتروني: يعرف بأنه"عملية توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الكمبيوتر والبرمجيات التعليمية والمادة التعليمية المتعددة المصادر باستخدام وسائل التقييم لتجميع وتحليل استجابات عضو هيئة التدريس على مناقشة وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة بالعملية التعليمية للوصول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية أو كيفية ."

ملف الإنجاز الإلكتروني : يعرف إجرائياً: بأنه سجل لتجميع أعمال عضو هيئة التدريس والذي يعكس مدى جهده وتقدمه وتحصيله وإنجازاته في مجال أو مقرر ما، وممارسات مهنية

خاصة، بطريقة منظمة ومتكاملة، بما يعطي رؤية واضحة المعالم عنه، ومما يعمل على تنميته المهنية وارتباطه بسوق العمل، وتخزين هذه الأعمال على الوسائط الإلكترونية وما تحتويه من صوت، ونص، ومقاطع فيديو، وصور ثابتة، ورسوم بيانية ويمكن نشره على الإنترنت، أو على أسطوانات مدمجة CD-Rom، أو DVD".

الدراسات السابقة:

دراسة "تشين" (Chen, 2005) أجريت هذه الدراسة للتعرف على خبرات تعلم المعلمين المشاركين في أحد برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة (علي مدي عام دراسي كامل) أثناء تصميم الحقايب الوثائقية الإلكترونية، ومدي قدرتهم بعد ذلك علي إدخالها في تدريسهم. وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمي ما قبل الخدمة ينظرون إلى التعلم الذي حصلوا عليه من خلال المشاركة في تصميم الحقايب الوثائقية الإلكترونية المطلوبة على أنه عملية ونتاج لتعلم التكنولوجيا المتقدمة في الوقت نفسه،. وإضافة إلى أن هؤلاء المعلمين المفحوصين في مرحلة ما قبل الخدمة قد تمتعوا بزيادة كبيرة في معدلات تعلمهم للمعرفة والمهارات المرتبطة باستخدام التكنولوجيا المتطورة.

دراسة " بوال" (Paul , 2006) حاولت الدراسة التي قام بها "بول" إلى إمداد الطلاب والمؤسسات التعليمية بصورة أكثر دقة حول التصورات والمفاهيم الجديدة حول ملفات الإنجاز الإلكترونية، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: التأكيد على أنه بالرغم من انتشار استخدام الحقايب الوثائقية الإلكترونية في مختلف المؤسسات التعليمية الأمريكية.

دراسة شاهين (٢٠٠٧) :هدفت الدراسة في التعرف على أثر التخصص الأكاديمي والأسلوب المعرفي للطلاب المعلمين على تصميم وإنجاز الحقايب الوثائقية الإلكترونية وذلك من خلال تحديد المعايير التي يمكن في ضوءها تقييم الحقيبة الوثائقية الإلكترونية، وكانت أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة أحصائية في التخصص الأكاديمي (علمي وأدبي) على تصميم ونتاج الحقيبة الوثائقية الإلكترونية لصالح التخصص العلمي، توجد فروق ذات دلالة أحصائية في الأسلوب المعرفي (مستقل /معتمد ادراكياً) على تصميم ونتاج الحقيبة الوثائقية الإلكترونية لصالح المستقلين ادراكياً.

دراسة جيمس وميلودي وكارين (James E., Melody W., Karen, O, 2008) استهدفت المقارنة بين نتائج الإختبارات عبر الإنترنت ، والإختبارات التقليدية (الورقة والقلم)

في الدراسة الجامعية، وكان من بين المتغيرات التي تناولتها الدراسة مقارنة أداء الطلاب الذين اختبروا عن طريق الإنترنت والطلاب الذين اختبروا عن طريق الورقة والقلم، مع مقارنة الوقت الذي استغرقه الطلاب في الاختبار، وكان من أهم نتائج الدراسة أن درجات الاختبار بين المجموعتين لم تكن مختلفة كثيراً، إلا أن المجموعة التي اختبرت عن طريق الورقة والقلم قد استغرقت وقتاً أطول في الإجابة على الاختبار.

دراسة نصر الدين (٢٠٠٩): تهدف الدراسة في التعرف على أثر برنامج كمبيوترى مقترح فى تنمية مهارات تصميم وإنتاج واستخدام الحقائق الوثائقية الإلكترونية لدى الطلاب المعلمين بكلّيات التربية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات طلاب المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى فى الجانب المعرفى لمهارات تصميم وإنتاج واستخدام الحقائق الوثائقية الإلكترونية، يوجد فرق دال إحصائياً بين درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة فى الجانب المعرفى لمهارات تصميم وإنتاج واستخدام الحقائق الوثائقية الإلكترونية ترجع إلى دراسة البرنامج.

دراسة صلاح الدين (٢٠١٠): هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي متعدد الوسائط لاستخدام الحقائق الوثائقية الإلكترونية التقييمية وأثره على تنمية كفايات معلمي المرحلة الابتدائية لاستخدام الحقيبة الوثائقية الإلكترونية فى التقويم الشامل، توصلت الدراسة : تنمية مستوى التحصيل المعرفي لدى المعلمين، تنمية الاتجاه نحو الحقيبة الوثائقية الإلكترونية ، تنمية مهارات استخدام الحقيبة الوثائقية الإلكترونية ، وفعالية البرنامج التدريبي لتنمية مستوى التحصيل والاتجاه وتنمية مهارات استخدام الحقيبة الوثائقية الإلكترونية

دراسة العباسي (٢٠١١): هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الويب لتنمية مهارات تصميم وإنتاج بعض أدوات التقويم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية، حيث تكونت عينة البحث من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالمنصورة، واقتصرت البحث على مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني للجانب المعرفي والجانب الأدائي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإلكتروني عبر الويب في تنمية مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية.

دراسة البلادي (٢٠١٣): هدفت إلى معرفة أثر استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني - E Portfolio على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل وكذلك الاتجاه.

دراسة تركي (٢٠١٢): هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني على الدافعية وتنمية مهارات إنتاج عروض البوربوينت لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهارى لتنمية مهارات تصميم وإنتاج عروض البوربوينت وزيادة الدافعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية،

دراسة القرني (٢٠١٣م): هدف البحث إلى قياس أثر برنامج تدريبي إلكتروني مقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني لدى معلمات المرحلة الثانوية ، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي في أدوات البحث ووجود أثر للبرنامج التدريبي.

دراسة المحمدي (٢٠١٤) :هدفت إلى التعرف على فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني (E Portfolio- في اكتساب بعض المفاهيم العلمية المقررة في مادة الأحياء لطلاب الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة.مع وضع تصور لأهم المعايير التي ينبغي توافرها في ملف الإنجاز الإلكتروني، وللتحقق من ذلك، وتوصل البحث إلى فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني في اكتساب المفاهيم العلمية.

درسة رشوان (٢٠١٦م) استهدفه تصميم بيئة تعلم شخصية لتنمية مهارات تصميم وإنتاج أدوات التقويم الالكتروني لدى معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية بمحافظة كفر الشيخ ، وتم التوصل إلى أهم نتائج البحث وهي أن البيئة المقترحة حققت فاعلية في جميع المجالات(التحصيل المعرفي، تنمية المهارات ، الأداء العملي).

دراسة الإمام (٢٠١٦م) هدفت إلى قياس فاعلية بيئة تدريب تشاركي قائم على الويب لتنمية مهارات تصميم وإنتاج ملف الانجاز الالكتروني بمحافظة البحيرة ، وقد توصلت

النتائج إلى فاعلية استخدام البرنامج (بيئة التدريب التشاركي القائم علي الويب) في تنمية مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني لدي معلمي الحاسب الآلي.

دراسة بسيوني (٢٠١٦م): استهدف البحث تحديد فاعلية برنامج مقترح للتدريب بالإنترنت لإكساب معلمي الحاسب الآلي بمحافظة كفر الشيخ المهارات الخاصة بتصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني وتنمية اتجاهاتهم نحوه، وتم التوصل إلى أهم نتائج البحث وهي أن البرنامج المقترح حقق فاعلية في جميع المجالات (التحصيل المعرفي، الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني، الأداء العملي).

دراسة السخاوي (٢٠١٧م): استهدف البحث تحديد فاعلية التقويم بملف الإنجاز الإلكتروني للمعلم في تنمية التحصيل الدراسي والأداء المهاري لمقرر الحاسب الآلي لدي طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي ، وتم التوصل إلى أهم نتائج البحث وهي أن البرنامج المقترح حقق فاعلية التقويم باستخدام ملف الانجاز الإلكتروني للمعلم في جميع المجالات (التحصيل المعرفي، الأداء العملي) مهارات التعامل مع برنامج مايكروسوفت وورد (2003)

وبعد عرض الدراسات السابقة أمكن للفريق البحثي الإستفاد منها في :

١. إعداد قائمة مهارات تصميم وإستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية لدي أعضاء هيئة التدريس.

٢. إعداد المحتوي ويشتمل علي ثلاث موديولات وكذلك بناء وتصميم بيئة التعلم الشخصية على شبكة الإنترنت لتنمية مهارات اعداد واستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية .

٣. إعداد أدوات البحث المختلفة (إختبار تحصيلي- بطاقة ملاحظة- بطاقة تقييم منتج.

٤. عرض وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري ووضع التوصيات والبحوث المقترحة.

إجراءات الدراسة

أولاً - منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي : في إعداد قائمة أهداف، وقائمة المهارات، والمنهج شبه التجريبي: القائم على تصميم المجموعة الواحدة، الذي يتضمن إحداث تغيير في المتغير المستقل وملاحظة ما يحدث من تغيرات في المتغيرات التابعة، في تصميم البرنامج التدريبي الإلكتروني المقترح وأدوات تقييم البرنامج وملف الإنجاز الإلكتروني وإجراء التجربة البحثية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل للتحقق من صحة الفروض البحثية.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

تم اختيار مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس (رجال - نساء) بكليات جامعة حائل ، وتم إرسال خطاب للكليات لمن يرغب أن يحضر دورة تدريبية على مهارات إعداد واستخدام ملفات الإنجاز، حيث بلغ من أبدو رغبتهم من الرجال (٢٨) ، والنساء (٣٢)، في العام الجامعي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ م. ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد العينة.

جدول (١) توزيع أفراد العينة الأساسية من أعضاء هيئة التدريس

المجموع	النوع		الدرجة العلمية				
	اناث	ذكور	معيد	ماحضر	أ.مساعد	أ.مشارك	أستاذ
٦٠	٣٢	٢٨	١٠	١٦	٢١	٩	٤

ثالثاً: مواد وأدوات الدراسة

- قائمة المعارف والمهارات اللازمة لإعداد واستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني: التي يجب أن يلم بها عضو هيئة التدريس بجامعة حائل، وفيما يلي إستعراض الإجراءات التي استخدمت لإعدادها:

أ- تحديد الهدف من إعداد القائمة : تهدف القائمة إلي حصر المعارف والمهارات اللازمة لإعداد واستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني.

ب- تحديد محتوى القائمة: لتحديد المعارف والمهارات الرئيسة اللازمة لتصميم وإستخدام

ملفات الإنجاز الإلكترونية التي تم تضمينها في القائمة، قام الفريق البحثي بما يلي:

- الاطلاع على الأدبيات والبحوث والمراجع العربية والأجنبية في مجال تكنولوجيا التعليم بصفة عامة وفي مجال تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية بصفة خاصة.

- إجراء مقابلات غير مقتنة مع مجموعة من أعضاء هيئة التدريس للتعرف على مهاراتهم الحالية المرتبطة بتصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية وتحديد المهارات الأكثر حاجة للتدريب عليها.

- تم حصر جميع المهارات الخاصة بإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لمعرفة طبيعة الأدوات الفعلية على جهاز الحاسوب في ضوء قائمة أهداف البرنامج المقترح.

• التحقق من صدق القائمة: تم عرض قائمة المعارف والمهارات تصميم واستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في

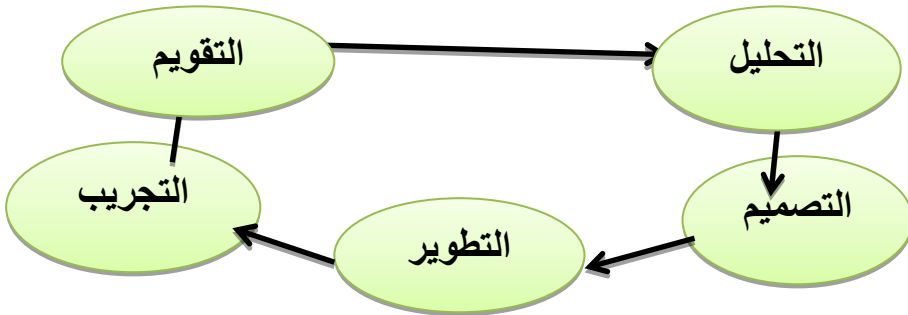
مجالات (المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم)، وتم إجراء التعديلات التي رأي السادة المحكمون ضرورة تعديلها، حيث أعيد صياغة بعض المهارات، وحذف واستبعاد بعض المعرف والمهارات الأخرى وذلك للتشابه والتكرار.

وفي ضوء ما تقدم تم التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة ، وبلغ عدد المحاور الرئيسية (٥)، تم تحليلها إلى المعارف والمهارات (٦٥) مفهوم ومهارة . ملحق (١)، وتم بناء عليها بناء قائمة بالإحتياجات التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس لأعداد واستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية، والتوصل إلى الصورة النهائية لبطاقة الإحتياجات ، وأصبحت مكونه من: المحور الأول: اشتمل على (١٢) بنداً تمثل مهارات التخطيط لإعداد ملف الإنجاز الإلكتروني. المحور الثاني: واشتمل على (١٤) بنداً تمثل مهارات تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني. المحور الثالث : واشتمل على (١٧) بنداً تمثل مهارات إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني. المحور الرابع: واشتمل على (١١) بنداً تمثل مهارات نشر وعرض ملف الإنجاز إلكترونياً. المحور الخامس: واشتمل على (١١) بنداً تمثل مهارات الاتصال والتواصل، لتصبح بعد ذلك صالحة للتطبيق على عينة الدراسة. ملحق رقم (٢).

- النموذج المقترح لتصميم بيئة التدريب :

أمكن الإفادة من النماذج السابقة التي تناولها الإطار النظري في الخروج بنموذج مقترح يناسب بيئة التعلم الشخصية كما سيتم شرحه بالتفصيل كما يلي :

مراحل النموذج: استهدف النموذج توصيف المراحل والإجراءات التي يجب أن تتبع عند تصميم بيئة التعلم الشخصية ، ويتكون هذا النموذج من خمس مراحل كما يوضحها الشكل التالي :



مخطط (١) نموذج تصميم بيئة التعلم الالكترونية

- مرحلة التحليل: تتضمن هذه المرحلة العناصر التالية تحليل خصائص المتعلمين وإحتياجاتهم التدريبية، تحليل خصائص بيئة التعلم، تحليل الخبرة السابقة للمتعلم، تحليل الأهداف، وتحليل المحتوى .
- مرحلة التخطيط: تتضمن العناصر التالية تحديد الأهداف العامة ، تحديد المحتوى ، تحديد الأهداف التعليمية ، تنظيم المحتوى ، إختيار مصادر المعلومات الإلكترونية ، تحديد أدوات التواصل الإجتماعي.
- مرحلة التصميم: تتضمن العناصر التالية تصميم أدوات القياس ، تصميم السيناريو ، تصميم الخريطة الإنسيابية ، تصميم التفاعل وأدوات التواصل
- مرحلة الانتاج والعرض: تتضمن العناصر التالية تحديد لغات البرمجة المناسبة ، إنتاج الوسائط التكنولوجية المطلوبة، برمجة المحتوى والموقع ، برمجة الإختبارات الإلكترونية، إختيار عنوان للموقع ، عرض الموقع على الخبراء والمتخصصين، تسجيل حقوق الملكية .
- مرحلة التقييم: تتضمن العناصر التالية: التجربة الإستطلاعية ، تطبيق الأدوات قبلها ، تقديم المعالجة، تطبيق أدوات الدراسة بعديا ، تقييم التطبيق وتحليله . ملحق (٣) رابعاً- بناء أدوات القياس الخاصة بالدراسة:
تطلبت الدراسة الحالية بناء أدوات القياس التالية:
- ١- إعداد اختبار التحصيل المعرفي : ومرت عملية وضع الإختبار بعدة مراحل وهي كالتالي:
 - هدف الإختبار إلي التعرف على مدى تحقيق المتدربين للأهداف المعرفية الخاصة بالبرنامج المقترح؛ في ضوء مستويات المعرفة المختلفة.
 - تم تحديد نمطين من الإختبارات الموضوعية لإعداد اختبار(الصواب والخطأ، الإختيار من متعدد) ، حيث تمت صياغة مفردات الإختبار حيث تكون الإختبار في صورته الأولية من جزأين :الأول منها أسئلة الصواب والخطأ وعددها(٥١) مفردة، والجزء الثاني من الإختبار أسئلة الإختيار من متعدد وعددها (٣٤) مفردة .
 - تم عرض الإختبار في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس وتكنولوجيا التعليم، لتحديد صلاحية الإختبار للتطبيق .

- تم حساب ثبات الإختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمفردات الإختبار، وتم استخدام معادلة جتمان **Cuttman** العامة للتجزئة النصفية، وبلغ معامل ثبات الإختبار يساوى (٠,٨٨)، وهو معامل ثبات يشير إلى أن الإختبار على درجة عالية من الثبات.
- بعد الإنتهاء من التحقق من صدق وثبات إختبار التحصيل المعرفي لمهارات تصميم واستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية أصبحت الصورة النهائية للإختبار مكونة من (٨٠) مفردة منها (٥٠) مفردة من نمط الصواب والخطأ، و(٣٠) من نمط الإختيار من متعدد، وأصبحت الدرجة العظمى للإختبار (٨٠) درجة.ملحق رقم (٤).
- ٢ - بطاقة ملاحظة أداء مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية:
- تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس أداء أعضاء هيئة التدريس لمهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية قبل دراسته في البيئة وبعد دراسته.
- تمت صياغة بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية والتي تكونت من (٢٨) مهارة رئيسية و(١٣٩) مهارة فرعية.
- تم استخدام أسلوب التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة كالتالي: اشتملت البطاقة على خيارين للأداء: (أدى المهارة - لم يؤد المهارة).الخيار (أدى المهارة) يحتوى على ثلاثة مستويات للأداء: (جيد، متوسط، ضعيف)، وتم توزيع درجات التقييم لمستويات الأداء وفق التقدير التالي: المستوى (جيد) ثلاث درجات، المستوى (متوسط) درجتان، المستوى (ضعيف) درجة واحدة، عدم الأداء (لم يؤد المهارة) يحصل علي الدرجة صفر.
- تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات: (المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم) ، بهدف التأكد من سلامة الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة، ووضوحها، وإمكانية ملاحظة المهارات (صدق البطاقة) ..
- تم التأكد من ثبات البطاقة عن طريق حساب معامل الإتفاق ومعامل الإختلاف على أداء متدرب ثم تم حساب معامل اتفاق الملاحظين على أداء كل متدرب على حده بإستخدام معادلة (كوبر, Cooper). حيث بلغ (٩١,٢٧ %) وهو يعد معامل ثبات مرتفعاً، وأن البطاقة صالحة للاستخدام والتطبيق على عينة البحث كأداة للقياس.

- بعد الانتهاء من تقدير صدق وحساب ثبات البطاقة، أصبحت بذلك في صورتها النهائية، مكونة من (٢٤) مهارة رئيسية و(١٣٦) مهارة فرعية . وبذلك أصبحت الدرجة العظمى لبطاقة الملاحظة (٤٠٨) درجة. ملحق رقم (٥).
- ٣- إعداد بطاقة تقييم (الحكم) على ملفات الإنجاز الإلكترونية المنجزة من قبل أعضاء هيئة التدريس:
- تضمنت البطاقة (٤٥) معياراً، وروعي في صياغة عبارات عناصر الجودة أن تكون العبارات دقيقة وواضحة.
- تم استخدام أسلوب التقدير الكمي بالدرجات لتقييم جودة تصميم ملفات الإنجاز ، وتم تحديد ثلاثة مستويات لدرجة توافر عناصر الحكم على الجودة، وهي كالتالي متوفرة بدرجة كبيرة ثلاث درجات، متوفرة بدرجة متوسطة درجتان، متوفرة بدرجة قليلة درجة واحدة.
- تم التحقق من صدق البطاقة بعرضها على عدد من المحكمين ، بهدف التأكد من سلامة الصياغة الإجرائية لعناصر التقييم ووضوحها، وصلاحيّة البطاقة للتطبيق، وإبداء أيه تعديلات يرونها. وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات التي اقتضت على إعادة صياغة بعض المعايير لتكون أكثر وضوحاً للمقيمين، وإعادة ترتيب بعض العبارات لتناسب التتابع الصحيح في أداء المهارات الكلية، وصار عدد مفرداتها في النهاية (٤٠) معياراً .
- ثبات بطاقة، تم ذلك باستخدام معادلة كوبر Corper لحساب مرات الاتفاق والاختلاف، حيث نسبة الاتفاق بين أحد الباحث والملاحظين بلغت (٨٨%) مما يدل على ثبات التقييم.
- بعد الإنتهاء من تقدير صدق بطاقة تقييم المنتج النهائي وحساب ثباتها، أصبحت البطاقات في صورتها النهائية مكونة (٤٠) معيار، لقياس جودة ملفات الإنجاز الإلكترونية الذي صممه أعضاء هيئة التدريس بعد دراستهم لمهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية. وبذلك بلغت الدرجة العظمى لبطاقة تقييم المنتج (١٢٠) درجة.ملحق رقم (٦).

عرض نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: الذي ينص على " ما المعارف والمهارات اللازمة لإعداد واستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني التي يجب أن يلم بها عضو هيئة التدريس بجامعة حائل؟. للإجابة على هذا السؤال تم التوصل إلى قائمة المهارات الواجب توافرها لإكساب أعضاء هيئة التدريس لمهارات تصميم وإستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني، وتم وضعها في صورة استبانة، وتم عرضها على أعضاء هيئة التدريس للتعرف على أهم الاحتياجات التدريبية(ملحق ٢) الفعلية التي يريدها من خلال إجاباتهم على فقرات استبانة قائمة المهارات

إجابة السؤال الثاني: والذي نص على " ما التصور المقترح للبرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات اعداد واستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل؟. للإجابة على هذا السؤال قام الفريق البحثي بدراسة وتحليل عدد من نماذج التصميم التعليمي التي اهتمت ببيئات التعلم الإلكتروني ، وفي ضوء ذلك تم تطوير نموذج وبنائه بشكل نهائي، وقد تكون هذا النموذج من خمس مراحل وقد تم توضيح خطوات النموذج بالتفصيل سابقاً.ملحق(٣).

للإجابة على هذا السؤال قام الفريق البحثي بدراسة وتحليل عدد من نماذج التصميم التعليمي التي اهتمت ببيئات التعلم الإلكتروني ، وفي ضوء ذلك تم تطوير نموذج وبنائه بشكل نهائي، وقد تكون هذا النموذج من خمس مراحل وقد تم توضيح خطوات النموذج بالتفصيل سابقاً.ملحق(٣).

اجابة السؤال الثالث: ما فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات اعداد واستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل؟.للإجابة على هذا السؤال تم إختبار الفروض البحثية التالية:

الفرض الأول"يوجد فرق دال احصائيا عند مستوي(٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي(التحصيل المعرفي لمهارة تصميم واستخدام ملفات الإنجاز الإلكتروني لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل". الفرض الثاني"يوجد فرق دال احصائيا عند مستوي(٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة (الأداء المهاري لتصميم واستخدام ملفات الإنجاز الإلكتروني لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل". الفرض الثالث" يوجد فرق دال احصائيا عند مستوي(٠,٠٥) بين متوسطي درجات افراد مجموعة البحث التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاستمارة تقييم المنتج".

وللتحقق من هذه الفروض تم استخدام اختبار "ت" (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات افراد مجموعه البحث في درجات القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي، وبطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم منتج (لمهارة تصميم واستخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل.

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لدرجات افراد مجموعه البحث التجريبية في(التحصيل المعرفي - وبطاقة الملاحظة - وبطاقة تقييم منتج) لمهارة تصميم واستخدام

ملفات الإنجاز الإلكترونية

المتغير	القياس	المتوسط	الفرق	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوي الدلالة
التحصيل المعرفي	قبلي	٢٥,٠٢	٤٦,٤٨	٩,٦٨	٣٧,٢	٥٩	٠,٠٠٠
	بعدي	٧١,٥					
بطاقة الملاحظة	قبلي	٣٢,٣٢	٣٤٢,٦	١٩,١٣	١٣٨,٧	٥٩	٠,٠٠٠
	بعدي	٣٧٤,٩٥					
بطاقة تقييم منتج	قبلي	١٩,٠٣	١٤,٨٨	١,٨٠	٦٣,٨٨	٥٩	٠,٠٠٠
	بعدي	٣٣,٩١					

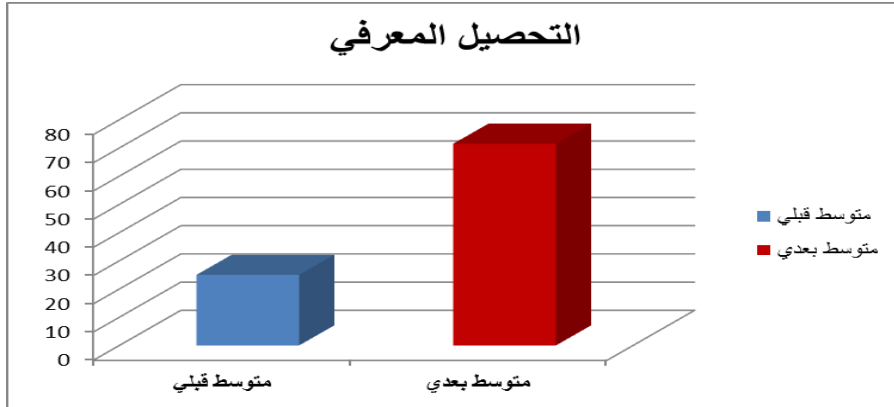
يتضح من الجدول السابق ان قيمة (ت) دالة عند مستوي ٠,٠٠١ حيث أن قيمة (ت) الجدولية = ٢,٦٣ (عند درجة حرية = ٥٩ ومستوي دلالة ٠,٠٠١) . وبحساب الكسب المعدل لدرجات المعلمين في التحصيل المعرفي ، ويمكن تلخيصها في الجدول التالي:

جدول (٣) دلالة الكسب المعدل لدرجات المعلمين في اختبار التحصيل المعرفي

المتغير	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الكسب المعدل	الدلالة الاحصائية
التحصيل المعرفي	٢٥,٠٢	٧١,٥	١,٧٣	دال
بطاقة الملاحظة	٣٢,٣٢	٣٧٤,٩٥	١,٩٥	دال
بطاقة تقييم منتج	١٩,٠٣	٣٣,٩١	١,٨٧	دال

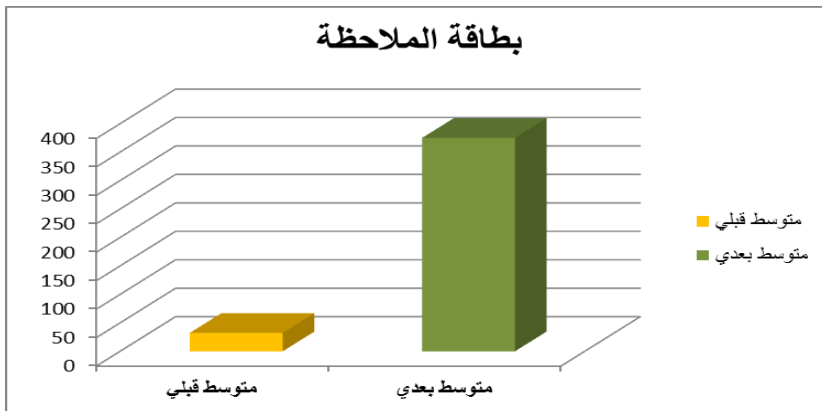
يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لبليك تراوحت ما بين (١,٧٣ - ١,٩٥)، وهي تقع في المدى الذي حدده بليك للفاعلية وهو من (١ - ٢)، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المتغيرات قيد البحث.

ويمكن تمثيل وتوضيح متوسطي درجات التحصيل المعرفي للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الشكل البياني التالي :



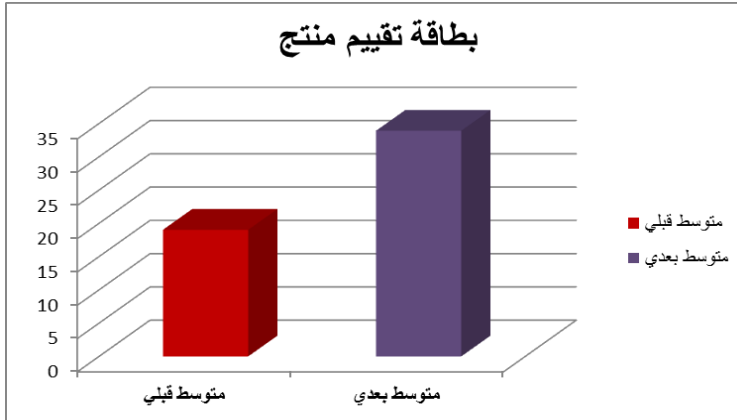
شكل (١) : متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث التجريبية للتحصيل المعرفي في القياسين القبلي والبعدي

يتضح من الشكل السابق ان متوسط درجات التحصيل المعرفي لدرجات أفراد مجموعة البحث التجريبية في القياس البعدي اكبر من نظيره في القياس القبلي وبذلك يتم قبول الفرض الأول من فروض البحث



شكل (٢) : متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث التجريبية لبطاقة الملاحظة في القياسين القبلي والبعدي

يتضح من الشكل السابق ان متوسط درجات لدرجات افراد مجموعه البحث التجريبية في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة اكبر من نظيره في القياس القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الأداء المهاري لتصميم واستخدام ملفات الإنجاز الإلكتروني لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، وبذلك قبول الفرض الثاني من فروض البحث .



شكل (٣) : متوسطي درجات افراد مجموعه البحث التجريبية لبطاقة تقييم منتج في القياسين القبلي والبعدي يتضح من الشكل السابق ان متوسط درجات افراد مجموعه البحث التجريبية في القياس البعدي اكبر من نظيره في القياس القبلي لاستمارة تقييم المنتج لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، وبذلك يتم قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

اجابة السؤال الرابع: هل هناك فروق هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء الهيئة التدريسية نحو أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات اعداد واستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس ؟.

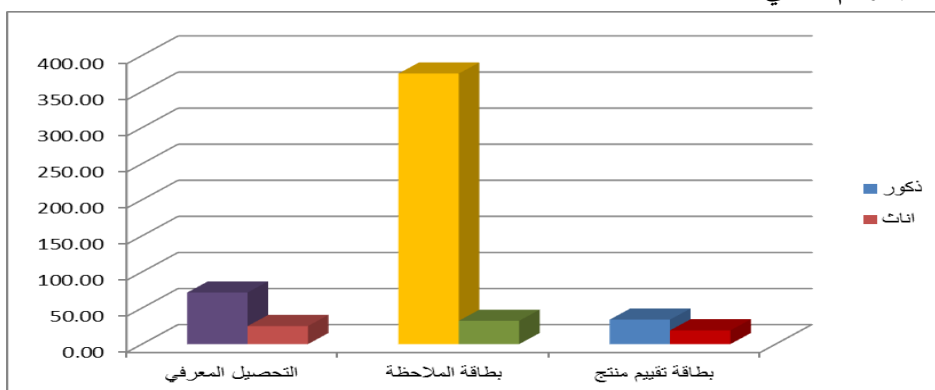
للإجابة على هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الرابع والذي ينص على " لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) في التطبيق والبعدي على أدوات البحث. عن طريق حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) في التطبيق والبعدي في متغيرات البحث، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) في التطبيق والبعدي في متغيرات

البحث

SIG.	ت	درجة الحرية	اناث		ذكور		المتغيرات
			انحراف	متوسط	انحراف	متوسط	
٠.٠٠.	٣٥,١١	١١٨	٣,٩٦	٢٥,٠٢	٩,٤٦	٧١,٥٠	التحصيل المعرفي
٠.٠٠.	١٤١,٠٧	١١٨	٤,٩٤	٣٢,٣٢	١٨,١٦	٣٧٤,٩٥	بطاقة الملاحظة
٠.٠٠.	٥٠,٤٢	١١٨	١,٦٠	١٩,٠٣	١,٦٣	٣٣,٩٢	بطاقة تقييم منتج

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والاناث ولصالح الذكور في متغيرات البحث، وبذلك يرفض الفرض الصفري الرابع، ويصبح الفرض البديل " يوجد فرق دال احصائياً عند مستوي(٠,٠٥) بين متوسطي درجات (الذكور والإناث) في التطبيق البعدي على أدوات البحث لصالح الذكور، مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي أثر في أعضاء هيئة التدريس الذكور أكثر من الاناث. ويمكن تمثيل هذه العلاقة بالرسم التالي:



شكل (٤) : متوسطي درجات افراد الذكور والاناث لمتغيرات البحث

اجابة السؤال الخامس: هل هناك فروق هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أعضاء الهيئة التدريسية نحو أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات اعداد واستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني تعزى لمتغير الرتبة العلمية ؟.

للإجابة على هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الخامس والذي ينص على " لا يوجد فرق دال احصائيا عند مستوي(٠,٠٥) بين متوسطي درجات (الأستاذ- الأستاذ المشارك- الأستاذ المساعد- المحاضر- المعيد) في التطبيق البعدي على أدوات البحث"، عن طريق

حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات (الأستاذ - الأستاذ المشارك - الأستاذ المساعد - المحاضر - المعيد) في التطبيق والبعدي في متغيرات البحث، كما يوضحها الجدول التالي:
جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطي درجات (الأستاذ - الأستاذ المشارك - الأستاذ المساعد - المحاضر - المعيد) في التطبيق البعدي في متغيرات البحث

Sig.	ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	المتغير	
					التحصيل	المعرفي
٣٦٠٠	١,١١٣	٩٨,٩٤٠	٤	٣٩٥,٧٦	بين المجموعات	
		٨٨,٨٥٩	٥٥	٤٨٨٧,٢٤	داخل المجموعات	
١٤٦٠	١,٧٧٨	٧٢١,٤١١	٤	٢٨٨٥,٦٤	بين المجموعات	بطاقة
		٤٠٥,٦٤٩	٥٥	٢٢٣١٠,٦٩	داخل المجموعات	الملاحظة
٤٤٢٠	٩٥٠٠	٢,٥٣٠	٤	١٠,١٢	بين المجموعات	بطاقة تقييم
		٢,٦٦٣	٥٥	١٤٦,٤٦	داخل المجموعات	منتج

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب عينة البحث (الأستاذ - الأستاذ المشارك - الأستاذ المساعد - المحاضر - المعيد) وبذلك يقبل الفرض الصفري الخامس.

تفسير نتائج الدراسة

فيما يتعلق بفاعلية البرنامج على التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارات، يرجع الفريق البحثي هذه النتيجة إلى ما يلي:

- بناء البرنامج التدريبي في ضوء احتياجات المتدربين مما ساعد علي زيادة الدافعية لدي المتدربين، مع افتقارهم لهذه المعلومات، فقد أكد علماء علم النفس علي تحسين التعلم كما وكيفا كلما اشتد دافع الفرد للتعلم، مما أدى إلي زيادة التحصيل .
- عرض المعلومات بطريقة منظمة متسل سلة بطريقة منطقية ومرتبطة في صورة مودبولات، مما أدى إلي زيادة التحصيل حيث يؤكد برونر Bruner علي أنه كلما كانت المادة التعليمية مرتبة ومنظمة بشكل بسيط ومنطقي زادت فاعلية التعلم.
- استخدام الوسائط المتعددة من نصوص وصور وفيديو وتعليق صوتي، ساعد ذلك علي جذب انتباه المتدربين، ومخاطبتهم بأكثر من حاسة، حيث انه كلما زاد عدد

الحواس التي يتم مخاطبتها أدى ذلك إلى بقاء أثر التعلم مما ساعد على زيادة التحصيل.

وتتفق نتائج هذا البحث مع دراسة كلا من (Bouchard,Paul,2009، وردة،2010؛ ورشوان ٢٠١٦؛ السخاوي، ٢٠١٧) .

فيما يتعلق بفاعلية البرنامج التدريبي على الأداء العملي مهارات إعداد واستخدام ملفات الانجاز الالكترونية : يرجع الفريق البحثي هذه النتيجة إلى ما يلي:

- عرض المهارات في خطوات محددة، أي نصوص لشرح المهارة وتدعيم النصوص مدعمة بالصور وتعليق صوتي عن المهارات، أدى إلى تنمية الأداء .
 - عرض المهارة في لقطات فيديو بطريقة معبرة عن الأداء العملي للمهارات، يمكن تكرارها وإعادتها وهذا التكرار والممارسة ساهم في تحسن الأداء المهاري لدى المتدربين.
 - تدعيم المحتوى بالأنشطة التي تجعل المتدرب نشطاً وفعالاً وتوجيه للقيام بالأداء العملي للمهارات كما أن تعدد أدوات التقويم من بطاقة ملاحظة وبطاقة تقييم كل ذلك عمل على تحسن الأداء المهاري لدى المتدربين .
- وتتفق نتائج هذا البحث مع دراسة كلا من (Bouchard,Paul,2009، وردة،2010؛ ورشوان ٢٠١٦؛ السخاوي، ٢٠١٧) .
- فيما يتعلق بفاعلية البرنامج المقترح على بطاقة تقييم منتج لفات الإنجاز الإلكترونية :
- يرجع الفريق البحثي هذه النتيجة إلى ما يلي:
- إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس المتدربين في التعرف على خطوات أداء المهارة الواردة في البرنامج بشكل متسلسل لكل مهمة من المهمات المتضمنة في البرنامج.
 - توفير العروض التوضيحية اللازمة خلال البرنامج وتقديم نماذج لأداء المهارات.
 - تصميم البرنامج في ضوء الاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين.
 - تنوع أساليب التقويم والتغذية الراجعة مما مكن المتدرب من التعرف على معدلات تقدمه ونتائج تعلمه باستمرار.

التوصيات والمقترحات :

١. الأخذ بالبرنامج التدريبي خلال البحث عند تدريب أعضاء هيئة التدريس على مهارات تصميم وإنتاج الاختبارات الإلكترونية لتنمية التحصيل والأداء العملي للمهارات.
٢. العمل على نشر ثقافة التقويم الإلكتروني وخاصة الاختبارات الإلكترونية وتوفير متطلبات تعميمها على جميع المؤسسات التعليمية جميع التخصصات مما ييسر بناء الاختبارات الإلكترونية.
٣. ضرورة الاهتمام ببيئات التعلم الإلكتروني الشخصية علي مستوى التعلم العام الجامعي بما يتماشى مع كل تخصص والاستفادة منها في تنمية المهارات والمعارف لدى متعلمي التعليم العام.
٤. توجيه أعضاء هيئة التدريس لدراسة الموضوعات المتعلقة ببيئات التعلم الإلكترونية الشخصية والعمل علي كيفية توظيفها بصورة عملية.
٥. فاعلية اختلاف أساليب التدريب الإلكتروني عبر الإنترنت والأساليب المعرفية على تنمية الاتجاهات نحو الاختبارات الإلكترونية.
٦. فاعلية اختلاف نمطي التدريب الإلكتروني (الفردى - الجماعى) والأسلوب المعرفى على تنمية تصميم وإنتاج الاختبارات الإلكترونية .

المراجع

المراجع العربية:

- الإمام، جادالله إبراهيم (٢٠١٦). تقويم مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني باستخدام التدريب التشاركي القائم على الويب لدى معلمي الحاسب الآلي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كفرالشيخ، كلية التربية.
- بسيوني، رفعت محمد (٢٠١٦). فاعلية التقويم الإلكتروني في تطوير أداء معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كفرالشيخ، كلية التربية.
- البلادي، فاطمة عودة (٢٠١٣). أثر استخدام ملف الانجاز الإلكتروني E-Portfolio على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع (٣٤)، الجزء الثاني.
- حسن، إسماعيل محمد (٢٠٠٩): ملف الإنجاز الإلكتروني، مجلة التعليم الإلكتروني، ع(٢)، ١-٣.
- رشوان، شادي محمد (٢٠١٦). تصميم بيئة تعلم شخصية لتنمية مهارات تصميم وإنتاج أدوات التقويم الإلكتروني لدى معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كفرالشيخ، كلية التربية.
- الزبيدي، صباح (٢٠٠٩). الأستاذ الجامعي والتدريس الإبداعي احد الصيغ الجديدة في ظل عصر التدفق المعرفي. المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش) دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي)- الأردن، ٢٧٨ - ٣١٦.
- السبيعي، خالد (٢٠٠٩ م). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة أساليب التدريس الفعالة ومتطلبات استخدامها في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي. مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، (١١٣)، ١٣ - ٧٣.
- السخاوي، عبد المنصف سعد (٢٠١٧). فاعلية التقويم باستخدام ملف الإنجاز الإلكتروني للمعلم في تنمية التحصيل الدراسي والأداء المهاري لمقرر الحاسب الآلي

لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كفرالشيخ، كلية التربية.

▪ شاهين، سعاد محمد (٢٠٠٧): أثر التخصص الأكاديمي والأسلوب المعرفي على تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني E-Portfolio لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، مج(١٧) ع(١)، ص ١٢-٣٢ يناير.

▪ صلاح الدين، سالي أحمد علي (٢٠١٠): أثر برنامج تدريبي متعدد الوسائط على تنمية كفايات معلمي المرحلة الابتدائية لاستخدام حافظة تقويم الكترونية مقترحة في التقويم الشامل، جامعة عين شمس، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر.

▪ العباسي، محمد أحمد (٢٠١١): فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الويب لتنمية مهارات تصميم وإنتاج بعض أدوات التقويم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، م(١)، ع(٧٥)، ٤٣٧-٤٦٣.

▪ عبد القادر، سليمان (٢٠٠٦). التدريب الإلكتروني عبر الانترنت، ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العربي الاول للتدريب والتنمية البشرية - رؤية مستقبلية، عمان، المركز الثقافي الملكي.

▪ العنقري، عبدالعزيز (٢٠٠٨). تطوير التعليم العالي السعودي على ضوء بعض المستجدات التكنولوجية. المؤتمر القومي الخامس عشر (العربي السابع) - نحو خطة استراتيجية للتعليم الجامعي العربي، مصر، ٤١٦ - ٤٥٦.

▪ الغول، ريهام محمد (٢٠١٢). أثر بعض استراتيجيات مجموعات العمل عند تصميم برامج للتدريب الإلكتروني على تنمية مهارات تصميم وتطبيق بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى أعضاء هيئة التدريس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنصورة، كلية التربية.

▪ القرني، نوال بنت علي مرعي (٢٠١٣): برنامج تدريبي إلكتروني مقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني E-Portfolio لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة جدة ، رسالة التربية وعلم النفس، ع(٤١)، ص ١٤٥-١٧٦.

- محمد، إسماعيل حسن (٢٠٠٥). اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة قطر نحو إعداد ملف الطالب الإلكتروني (E-Portfolio) واستخدامه في التعليم وآرائهن نحوه"، المؤتمر العلمي العاشر (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني والجودة الشاملة)، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، كلية التربية جامعة عين شمس، ج٥، ١-٧ يوليو.
- المحمدي، عبدالله غانم (٢٠١٤): فاعلية ملف الإنجاز الإلكتروني (E -Portfolio) في اكتساب الطلاب للمفاهيم العلمية في مادة الأحياء للصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة، ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة طيبة.
- نصر الدين ، محمد مجاهد. (٢٠٠٩) أثر برنامج كمبيوترى مقترح فى تنمية مهارات تصميم وإنتاج واستخدام ملفات التقويم الرقمية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية واتجاهاتهم نحوها، جامعة الأزهر، رسالة دكتوراه غير منشورة تخصص تكنولوجيا تعليم.

المراجع الإنجليزية:

- Barrett, H.C. & Knezek, D. (2008). e-Portfolios: Issues in assessment and pre-service teacher preparation. Paper presented to the American Educational Research Association, Chicago, Ill, April 22, 2003. Retrieved February 22, 2005 from <http://electronicportfolios.com/portfolios/AERA2003.pdf>.
- Beresford, Wendy & Cobham, David (2010): The Role of E-Portfolio in Higher Education: Their Perceived Value Potential to Assist Undergraduate Computing Student. <http://eprints.lincoln.ac.uk/3871/2/Eportfolio.pdf>.
- Butter, Philippa (2006): A Review of The Literature on Portfolios and Electronic Portfolios, Massey University Collage of Education. New Zealand and eCDF ePortfolio Project Steering Committee.
- Chambers, S. M. & Wickersham, L. E. (2007): The Electronic Portfolio Journey: A Year Later. Education, Vol. 127, No. 3, 351-360.
- Chen, Shwu-Meei (2005): A Study to Understand Preservice Teachers' Learning Experiences While Developing Electronic Portfolio in a Teacher Education Program, Degree: Doctor of Philosophy, Teaching and Learning, Ohio State University, (Available at): www.ohiolink.edu/etd/view.cgi?acc_num=osu111757865, (Access in): 11-10-2011.

- Kovalik ,S and Olsen, K. (2010) : Kid's Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6, first edition , U.S.A : Sage
- Lambert C. DepaePe, J. Lambert, L & Anderson, D. (2007): E-Portfolios in Action, Kappa Delta Pi Record. Indianapolis, KAPPA DELTA PI, International Honor Society in Education, Vol. 43, Iss. 2; Pp. 6-76, Retrieved October 24, 2009.
- Lamont, M. (2004): What Are the Features of E-Portfolio Implementation That Can Enhance Learning and Promote Self-Regulation?, University of Wellington, New Zealand. P. 10
- Lopez-Fernandez, O., & Rodriguez-Illera, J. (2009): Investigating University Students' Adaptation to A Digital Learner Course Portfolio, Computers & Education, Vol. 52, Pp. 608- 616.
- Lorenzo, G & Letteson, J .(2005). An Overview of E-Portfolio. Educase learning initiative. Retrieved June 19, 2009 from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3001.pdf>.
- Ozgur Audin (2011): The Management Aspect of the E-Portfolio as an Assessment Tool: Sample of Anadrou Universith TOJET, The Turkish Online Journal of Educational Technology, July, Vol. 10, Issue 3.
- Ring, Geier (2002): Year Two of The Electronic Portfolio, Project at the University of Society for Information Technology And Teacher Education 2002 Conference Proceedings, P.p. 585-586.
- Paul, A, Clark,2006: Perceptions of Nebraska School Leaders Toward The Use Of Digital Portfolio In The Teachers Selection Process , presented to the faculty of the Graduate College at the university of Nebraska,FEB.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تطوير القيادة والحوكمة فى مدارس التعليم العام في ضوء المعايير القومية للتقويم والاعتماد. دراسة حالة محافظة المنيا

إعداد

د. محمد حمدي زكي

أ.د. أحمد محمد أحمد

مدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية
جامعة المنيا.

أستاذ بقسم أصول التربية - جامعة المنيا.

المجلة التربوية - العدد الخمسون - أكتوبر ٢٠١٧م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

ملخص البحث

تطوير القيادة والحوكمة في مدارس التعليم العام في ضوء المعايير القومية للتقويم والاعتماد.

دراسة حالة محافظة المنيا

إعداد

أ.د. أحمد محمد أحمد*	د. محمد حمدي زكي**
----------------------	--------------------

هدف البحث الحالي إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

- س٢: ما ملامح إدارة مدارس التعليم العام بمصر؟
- س٣: ما واقع قيادة وحوكمة مدارس التعليم العام بمحافظة المنيا في ضوء المعايير القومية للتقويم والاعتماد؟
- س٤: ما آليات تطوير القيادة والحوكمة في مدارس التعليم العام بمحافظة المنيا في ضوء المعايير القومية للتقويم والاعتماد؟
- وللإجابة عن أسئلة البحث استخدم البحث الحالي دراسة الحالة كأحد أساليب المنهج الوصفي حيث إنه الملائم لموضوع البحث، ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم استبانة تحتوي على (٧٣) ممارسة موزعة على أربعة معايير (١٥) مؤشراً، وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية قوامها (٣٢٦) فرداً من المعلمين الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي بمحافظة المنيا، واستخدم البحث النسب المئوية لتحليل استجابات العينة.
- وقد اشتمل البحث على الإطار العام، وتناول ملامح إدارة مدارس التعليم العام بمصر، ثم تحليل الدراسة الميدانية.
- وفي ضوء نتائج تحليل الإطار النظري والدراسة الميدانية قدم الباحثان آليات تطوير القيادة والحوكمة في مدارس التعليم العام بمحافظة المنيا في ضوء المعايير القومية للتقويم والاعتماد.

*أستاذ بقسم أصول التربية - جامعة المنيا.

**مدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية. جامعة المنيا.

Abstract

Developing Leadership and Governance for General Education Schools in the Light of The National Standards of Evaluation and Accreditation. A Case Study Minia Governorate

By

Dr. Ahamad Muhammad Ahama

Dr. Mohamed Hamdy Zaky

This research aimed at answering the following questions:

- 1- What are the features of the management of general education schools in Egypt?**
- 2- What is the reality of leadership and Governance of the general education schools in Minia Governorate in the light of the national standards of evaluation and accreditation?**
- 3- What are the mechanisms for the development of leadership and Governance in the general education schools in Minia Governorate in the light of national standards of evaluation and accreditation?**

To Answer these questions the present research used the case study as a technique of the descriptive methodology since it is the most Adequate for the Subject of the research. To achieve the aims of the present research. the research designed a questionnaire as an Instrument for the research. It consists of (73) practices distributed on four standards(having 15 Indictors each) The a questionnaire was applied to a sample of 326 teachers in the educational qualification program in Minia governorate. Percentages have been used in order to analyze the responses of the teachers.

The research consists of three main parts:

- A) Introduction, and literature review.**
- B) Clarifying the features of management of the of general education schools in Egypt; and**
- C) The field study was analyzed and suggestions.**

Finally, the research submitted some useful and practical mechanisms of developing the leadership and governance of the general education schools in Minia governorate in the light of national standards of Evaluation and Accreditation.

مقدمة:

تمثل إدارة منظومة التعليم رأس الحربة فى تحقيق المعايير القومية على أرض الواقع الميداني بمؤسسات التعليم على مختلف مستوياتها؛ فهي التي تملك ترجمة الممارسات إلى واقع ملموس من خلال تنفيذ آليات إدارية في إطار خطة إستراتيجية واضحة المعالم قابلة للتطبيق فهي التي تملك سلطة الثواب والعقاب للعاملين، وهي المنوط بها تقييم أداء جميع العاملين بالمدرسة، وهي المسؤولة عن اعتماد نتائج تقويم الطلاب، من هذا المنطلق تنبثق أهمية الإدارة في تحويل منظومة الجودة التعليمية من عملية ترتيب للأوراق والمستندات ومن الجودة على الورق - وإذا كان ذلك بالضرورة مهماً- إلى ممارسات متميزة في كافة جوانب المؤسسة التعليمية.

استجابة لهذه الدعوة بدأت مصر خطوات حثيثة في مجال الجودة منذ أوائل تسعينيات القرن العشرين من خلال فعاليات محلية وإقليمية وتكوين لجان عديدة اهتمت بالجودة، ولهذا تم إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد والتي حددت رسالتها في الارتقاء بجودة التعليم وتطويره المستمر لكسب ثقة المجتمع في مخرجاته، واعتماد المؤسسة التعليمية وفقاً لرسالتها وأهدافها المعلنة، وذلك من خلال معايير ومؤشرات وممارسات قابلة للقياس وتتسم بالاستقلالية والشفافية (٣٠: الرئيسية)*.

ووضعت الهيئة مجموعة من المعايير للتقويم والاعتماد على مستوى التعليم قبل الجامعي، تضمنت محورين أساسين أحدهما: يختص بالقدرة المؤسسية، ويركز على البنية التنظيمية للمؤسسات وإمكاناتها المادية والبشرية، والآخر يختص بالفاعلية التعليمية، ويركز على العمليات التي توفر فرص التعليم والتعلم المتميز للجميع، ويتضمن المعايير الأكاديمية للمعلم والمتعلم والمنهج الدراسي، والمناخ التربوي (٢٨: ١١).

واستناداً إلى عمليات التقويم والمراجعة وضرورة استمراريتها فقد رأى البحث الحالي أهمية دراسة المجال الثاني وهو القيادة والحوكمة كأحد مجالات القدرة المؤسسية الذي يستند على ثلاثة مبادئ هي: الشفافية، والمسائلة، والمشاركة، ويقوم على أربعة معايير، وعشرين مؤشراً، فضلاً عن محاولة وضع مقترحات لتطويره.

* يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع في قائمة المراجع، بينما يشير الرقم الثاني إلى رقم الصفحة في المرجع .

مشكلة البحث:

بالرغم من توجهات سياسة الدولة نحو الأخذ بكل ما هو جديد فى مجال الإدارة والتقدم التكنولوجي والتغيرات العالمية، فإن الإدارة المدرسية فى منظومة التعليم المصري ما زالت تعاني من بعض أوجه القصور المرتبطة بمجال القيادة والحوكمة التى من أهمها: (٣٤٢:٤٣-٣٦٣)

- ندرة تفويض إدارة المدرسة السلطات الكافية للعاملين لاتخاذ القرارات ومواجهة المشكلات.
- ضعف قدرة إدارة المدرسة على استثمار أفكار عملية معاصرة لتحسين الأداء المدرسي، ولا تضع خطأً أو برامج زمنية لتنفيذ الأفكار الجديدة فى العمل، وندرة تشجيعها للعاملين لطرح حلول ابتكارية للمشكلات والأزمات المدرسية.
- افتقاد إدارة المدرسة لأساسيات الإدارة الفعالة، وقلة إلمامها بمهارات اتخاذ القرارات.
- ندرة وضع إدارة المدرسة لنظام واضح لمكافأة المتميزين من العاملين، وضعف إلمامها بالاتجاهات الحديثة فى مجال إدارة الأفراد وتحفيزهم، وقلة حرصها على تقدير الجهود التى يبذلها العاملون فى العمل.
- قلة تشجيع إدارة المدرسة مبادرات فرق العمل ومقترحاتها، وافتقاد القدرة على بناء فرق العمل متعددة الوظائف داخل المدرسة وإدارتها.
- افتقاد القائمين على إدارة المدرسة للقدرة على امتلاك أساليب متنوعة لتطوير مهارات العاملين، وقلة تشجيعهم على حضور المؤتمرات والندوات، وافتقاد الإدارة المدرسية للقدرة على توظيف خبرات العاملين وتجاربهم فى العمل المدرسي.
- إضافة إلى ما سبق، كشفت إحدى الدراسات والخطة الاستراتيجية للتعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠م عن جوانب الضعف بالمدارس المصرية وخاصة الإدارة المدرسية، تلك الجوانب التى تحول بينها وبين تحقيق رسالتها، وهي: (٨٢:١٥-٨٣)
- قصور تحديد أهداف المدرسة تحديداً إجرائياً واضحاً.
- سوء توزيع الأعمال والمهام على الأفراد العاملين بالمدرسة.
- تعصب قيادات الإدارة المدرسية لآرائهم وفرضهم سياسة ديكتاتورية فى المدرسة، وندرة سماحها للمناقشات الموضوعية مع العاملين بالمدرسة.
- غياب العلاقات الإنسانية البناءة بين فريق عمل الإدارة المدرسية.

- غياب روح التعاون والتنسيق بين أعضاء الإدارة، عند تولى مهام التخطيط والتنظيم والتوجيه وصنع القرار التربوي.
 - غياب نظم الاتصال الجيد بين المدرسة والمجتمع المحلي، وبين المدرسة والمؤسسات التعليمية الأخرى.
 - ضعف مواكبة الإدارة المدرسية للجديد فى مجال التربية والإدارة.
 - القصور فى اهتمام قيادات الإدارة المدرسية بمشكلات أعضاء المجتمع المدرسي.
 - إغفال اهتمام وتقدير قيادات المدرسة لآراء وأفكار الآخرين من العاملين بالمدرسة من معلمين وإداريين.
 - ضعف وعي إدارة المدرسة بالنواحي الإدارية والمالية للعمل بالمدرسة. (٣٩٦:٤٢)
- ما سبق يشير إلى واقع الإدارة المدرسية فى بعض مدارس التعليم العام فى مصر، ولكي تصل هذه المدارس للاعتماد من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، لابد أن تلتزم بالمعايير القومية للتقويم والاعتماد التى تتضمن محورين هما:
- المحور الأول- القدرة المؤسسية، ويتضمن عدة مجالات فرعية تتمثل فيما يلي:
رؤية المؤسسة ورسالتها- القيادة والحوكمة- الموارد البشرية والمادية للمؤسسة- المشاركة المجتمعية- تأكيد الجودة والمساءلة.
 - المحور الثانى- الفاعلية التعليمية، ويتضمن مجالات فرعية هى:
المتعلم- المعلم- المنهج الدراسي- المناخ التربوي.
- وهذه المعايير السابق ذكرها ملزمة لاعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي، ويختص البحث الحالي بدراسة مجال "القيادة والحوكمة" من مجالات المحور الأول "القدرة المؤسسية". ومما سبق يمكن القول إن مشكلة البحث تتحدد فى محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:
- كيف يمكن تطوير قيادة وحوكمة مدارس التعليم العام بمحافظه المنيا فى ضوء المعايير القومية للتقويم والاعتماد؟
- ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:
- ١- ما ملامح إدارة مدارس التعليم العام بمصر؟

- ٢- ما واقع قيادة وحوكمة مدارس التعليم العام بمحافظة المنيا فى ضوء المعايير القومية للتقويم والاعتماد ومن خلال آراء عينة البحث؟
- ٣- ما آليات تطوير القيادة والحوكمة فى مدارس التعليم العام بمحافظة المنيا فى ضوء المعايير القومية للتقويم والاعتماد؟

أهمية البحث:

- ترجع أهمية البحث الحالي إلى ما يلي:
- ١- قد تساعد نتائج هذا البحث المسؤولين عن التعليم والهيئة القومية للتقويم والاعتماد على التخطيط لتطوير القيادة والحوكمة بها؛ حتى يتسنى لها النهوض بمستوى الأداء والحصول على الاعتماد.
 - ٢- يعد هذا البحث محاولة علمية نحو رصد بعض المقترحات الإجرائية التى يمكن أن تسهم فى تفعيل دور الإدارة المدرسية فى تحقيق المعايير القومية للتقويم والتعليم.

أهداف البحث:

- يهدف البحث الحالي إلى:
- ١- تعرف الجهود والممارسات المصرية فى مجال جودة واعتماد الإدارة المدرسية بمدارس التعليم العام.
 - ٢- تعرف ملامح إدارة مدارس التعليم العام بمصر.
 - ٤- رصد واقع القيادة والحوكمة فى مدارس التعليم العام بمحافظة المنيا من خلال الواقع الميداني.
 - ٥- التوصل إلى آليات لتطوير القيادة والحوكمة فى مدارس التعليم العام بمحافظة المنيا فى ضوء المعايير القومية للتقويم والاعتماد.

منهج البحث:

يعتمد البحث- فى إجابته عن تساؤلات البحث- على دراسة الحالة كأحد أساليب المنهج الوصفي لمناسبته طبيعة البحث؛ حيث يتم جمع البيانات من عينة ممثلة للمجتمع الأصلي عن طريق أداة مناسبة مثل الاستبانة، ثم تصنف طبقاً للمتغيرات المختلفة؛ حتى يتم وصف الواقع بدقة مناسبة (١٣: ٩٢)، تمهيداً لإصلاحه.

أداة البحث:

تم تصميم استبانة تضمنت معايير ومؤشرات وخصائص مجال القيادة والحوكمة فى المحور الأول " القدرة المؤسسية" طبقاً لما جاء بوثيقة الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وتم استخدام الاستبانة كأداة؛ بهدف جمع بيانات ومعلومات حول موضوع البحث من عينة ممثلة للمجتمع الأصلي، وقد وُجد أنها من أفضل أدوات المنهج الوصفي التى يمكن أن تحقق الهدف.

حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود التالية:

١- دراسة واقع القيادة والحوكمة فى مدارس التعليم العام فى ضوء وثيقة المستويات المعيارية لتقويم واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي عام ٢٠١١م - الإصدار الثالث؛ وذلك لارتباط هذا المجال بالإدارة المدرسية.

٢- يقتصر البحث على المعلمين الملتحقين ببرنامج المعلمين غير المؤهلين تربوياً، وسبب اقتصار العينة على هذه الفئة من المعلمين ما يلي:

- يمثل المتدربون من المعلمين غير المؤهلين تربوياً فى برنامج التأهيل التربوي للمعلمين بكلية التربية جامعة المنيا؛ وهى عينة نادراً ما يمكن تجمعها فى وقت واحد إلا فى مثل هذه التدريبات، ما دفع الباحثين إلى استثمار هذه العينة لرصد الواقع الميداني من خلالها.

- يمثل أفراد العينة وظيفة معلم خبير، فهم المسؤولون عن وظائف فنية وإدارية، وأن رؤيتهم تتضمن فى الوقت نفسه رؤية أولياء الأمور حيث إنهم يجمعون بين الصفتين، صفة المعلم وصفة ولي الأمر، كما تتضمن رؤية فئة من المعلمين عمرهم الزمني أكبر من الخمسين عاماً يعكسون آراءهم عن التطوير والجودة بالمدارس.

٣- يقتصر البحث على دراسة واقع قيادة وحوكمة مدارس التعليم العام بمحافظة المنيا.

٤- تم تطبيق الدراسة الميدانية على معلمي البرنامج التدريبي الذي بدأ فى الفترة من ٢٣/١٠/٢٠١٥ إلى الفترة ١/٢/٢٠١٦.

مصطلحات البحث:

ارتكز البحث على المصطلحات الآتية:

١- تطوير Developing:

- تعريف معجم لسان العرب " لابن منظور": أن الطور الحد بين الشئين، وعدا طوره أي جاوز حده وقدره وبلغ طوره أي غاية ما يحاول، من أمثالهم فى بلوغ الرجل النهاية فى العلم: بلغ فلان أطوريه بكسر الراء أي أقصاه(٢: ٢٧١).

- تعريف معجم الوجيز بأنه: تطور: تحول من طور إلى طور (التطوير): التغيير التدريجي الذي يحدث فى بنية الكائنات الحية وسلوكها، ويطلق عليه التغيير التدريجي الذي يحدث فى المجتمع أو العلاقات أو النظم السائدة فيه(٣١: ٣٩٦).

- تعريف معجم اللغة الإنجليزية- كارتر جود Carter Good بأنه: " بأنه نمو أو تغيير فى بنية أو وظيفة أو تنظيم"(٤٦: ١٧٥).

- تعريف حلمي أحمد بأنه: " عملية علمية شاملة وواسعة تقوم على الدراسة والبحث وترتبط بثقافة المجتمع ، وما يطرأ عليها من تغييرات وذلك بهدف مساعدة النظام التعليمي المراد تطويره على تحقيق أهدافه بفاعلية وكفاءة وهو ما يستدعى تغييرا فى شكل ومضمون الشيء المراد تطويره(١١: ٢٩).

وبالتالى يمكن تعريف التطوير-إجرائياً- بأنه عملية وضع مجموعة من المقترحات الإجرائية بهدف تجويد منظومة القيادة والحوكمة بما يسهم فى إعداد إدارة مدرسية فعالة بالمدارس المصرية للوصول بها إلى مستوى الاعتماد المنشود.

٢- القيادة Leadership:

- تعريف إبراهيم عباس هي: " قدرة مدير المدرسة على التأثير الفعال فى الآخرين وكسب طاعتهم وثقتهم وتعاونهم، وتوجيه جهودهم ودفعهم وحثهم بطريقة معينة لإنجاز الأعمال المحددة؛ بغية تحقيق أهداف المدرسة"(١: ١٩٤).

- تعريف تاسي- هوا Tsai-Hua هي: " السلوك الفردي لتوجيه مجموعة من أجل تحقيق الهدف المشترك"(٥٢: ٢).

- تعريف دي فير هيدر de Ver Heather: " قدرة الفرد على توجيه وتحفيز وتمكين التابعين للمساهمة بفعالية فى تحقيق أهداف المنظمة"(٨: ٤٨).

ويمكن تعريف القيادة إجرائياً بأنها: مجموعة من الممارسات التى يقوم بها العاملون بالإدارة المدرسية بهدف التأثير فى الآخرين وتوجيه سلوكهم لتحقيق أهداف المدرسة.

٣- الحوكمة Governance:

- تعريف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD بأنها: " القواعد والإجراءات التى تضمن بأن الشركة تدار بشكل صحيح وفعال، بما فى ذلك التأكد من أن المدراء والعاملين يتصرفون بشكل ملائم ووفقاً للقوانين والممارسات السليمة" (٤٤٧:٤٤).

- تعريف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNPD بأنها: " نظام السياسات والقيم والمؤسسات التى بها يدير المجتمع شؤونه الاقتصادية، والسياسية والاجتماعية من خلال التفاعلات داخل وفيما بين الدولة والمجتمع المدني والقطاع الخاص" (٢٠:٢١-٤٩).

- تعريف البنك الدولي The World Bank بأنها: " السلوكيات التى تعبر عن كيفية ممارسة السلطة، وتحقيق الرقابة الذاتية للمؤسسات التعليمية، بحيث تركز على بنية ووظيفة مؤسسات التعليم ككل، والإطار التنظيمي والتشريعي للرقابة عليها، وأدوار ومسئوليات الإدارة المدرسية، وعلاقاتها بالمجتمع، ومدى محاولتها لتحقيق الجودة والتميز فى أدائها" (٨:٥١).

- تعريف ماهر أحمد بأنها: " النظام الذى يتم من خلاله إدارة المؤسسات التعليمية وتوجيه أعمالها ومراقبتها لتحقيق الجودة والتميز فى أدائها، فى إطار مجموعة من القوانين والإجراءات والمعايير التى تحدد أخلاقيات الممارسة المهنية بما يضمن تحقيق النزاهة والشفافية والمحاسبية والمشاركة لكافة الأطراف ذات الصلة بهذه المؤسسات (٢٧٨:١٩).

- تعريف مركز أبو ظبي للحوكمة بأنها: " وجود نظم تحكم العلاقات بين الأطراف الأساسية فى المؤسسة؛ بهدف تحقيق الشفافية والعدالة ومكافحة الفساد ومنح حق مساءلة إدارة الشركة (المؤسسة) لحماية المساهمين والتأكد من أن الشركة تعمل على تحقيق أهدافها واستراتيجياتها الطويلة الأمد" (٥:٢٤).

وبناءً على ما سبق فإن البحث الحالي يتبنى التعريف التالي بأنها: وجود نظم تحكم العلاقات بين الأطراف الأساسية بالمدرسة (إدارة مدرسية، أولياء الأمور، المجتمع المحلي، العاملين بالمدرسة، والطلاب) الشفافية، المساءلة والمحاسبية، والشراكة.

٤- القيادة والحوكمة:

ويقصد بها " تحقيق الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية من خلال مجموعة القواعد، والاشتراطات المحددة للإدارة المدرسية، وهى تمثل المجال الفرعي الثاني للمجال الأول للاعتماد فى مصر".

٥- مدارس التعليم العام General Education:

يعرف التعليم العام بأنه " التعليم الذى تشرف عليه الدولة، ويشمل أساساً التعليمين الابتدائي والثانوي بأنواعه المختلفة. ومدرسة عامة هى مدرسة ابتدائية أو ثانوية تنشئها الدولة وتديرها، وهى متاحة لكل من يتقدم للالتحاق بها" (١٠: ١١٧). كما يعرف بأنه " التعليم الذى يقوم بإعداد الطلاب للحياة جنباً إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالى والمشاركة فى الحياة العامة والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية" (١٨: ١١٤). ويمكن تعريف مدارس التعليم العام إجرائياً على أنها المدارس الرسمية التابعة أو الخاضعة لإشراف وزارة التربية والتعليم بالحلقة الأولى (المدرسة الابتدائية) والثانية (المدرسة الإعدادية) من التعليم الأساسى، والتعليم الثانوي العام".

٦- الاعتماد Accreditation:

- تعريف فاروق عبده، وأحمد عبد الفتاح بأنه: " العملية التى تسعى إلى مطابقة أداء المؤسسة بمتطلبات المؤهلات والمستويات التعليمية" (١٨: ١٥٢).

- تعريف وزارة التربية والتعليم بأنه: " عملية تقويم جودة المستوى التعليمي للمدرسة وفقاً للمعايير القومية" (٣٣: ٣٧).

- تعريف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بأنه: " الاعتراف الذى تمنحه الهيئة القومية للمؤسسة التعليمية، إذا تمكنت من إثبات أن لديها القدرة المؤسسية، وتحقيق الفاعلية التعليمية وفقاً لمعايير ضمان الجودة والاعتماد المعلنة من الهيئة" (٢٩: ١٢).

وبناءً على ما سبق فإن البحث الحالي يتبنى التعريف التالي بأنها: الاعتراف بواسطة هيئة الاعتماد باستيفاء البرنامج التعليمي أو المؤسسة التعليمية للمستوى المنشود من معايير الجودة.

٧- معايير التقويم والاعتماد:

ويقصد بها مجموعة من المعايير المحددة من قبل الهيئة القومية، وتتعلق بالمجالين الأساسيين للتقويم والاعتماد، وهما القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية، وكل مجال فرعي مكون من مجموعة معايير، ويتضمن مجموعة من المؤشرات التى تعبر عن المعيار المقصود، وكل مؤشر يتضمن مجموعة من الممارسات ذات العلاقة المطلوب قياسها أثناء عملية التقويم والاعتماد.

خطوات سير البحث:

- وفقاً للمنهج الذى أتبع فى هذا البحث، فقد سار البحث فى الخطوات الآتية:
- القسم الأول- الإطار العام للبحث وتضمن: مقدمة البحث والمشكلة وتحديدها وأهداف البحث وأهميته وحدوده ومصطلحات البحث وخطوات سير البحث.
 - القسم الثانى- الإطار النظري للبحث، ويتضمن محورين رئيسيين هما:
المحور الأول- الأسس الفكرية للاعتماد (فلسفة الاعتماد، وأهدافه، وفوائده، والجهود المصرية المبذولة لاعتماد التعليم قبل الجامعي بصفة عامة والإدارة المدرسية به).
المحور الثانى- ملامح إدارة مدارس التعليم العام بمصر (مفهوم إدارة مدارس التعليم العام، وأهدافها، ومهام إدارة المدرسة فى ضوء تشريعات التعليم قبل الجامعي).
 - القسم الثالث - الإطار الميداني للبحث ويتضمن:
(أهداف الدراسة الميدانية، وأداتها وكيفية بنائها، ومجتمع وعينة البحث، وصدق وثبات الأداة، والمعالجة الإحصائية، ونتائج الدراسة الميدانية وتحليلها).
 - القسم الرابع- آليات تطوير القيادة والحوكمة فى مدارس التعليم العام بمصر فى ضوء المعايير القومية للتقويم والاعتماد.

القسم الثانى - الإطار النظرى.

ويتكون من محورين أساسيين هما:

المحور الأول - الأسس الفكرية للاعتماد:

ويتم تناوله من خلال الآتى:

١- فلسفة الاعتماد:

سعت الدولة متمثلة فى الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد إلى الاهتمام بالإدارة والقيادة إيماناً منها بأهمية الإدارة المدرسية وإدراكها بأن الفرق بين الدول المتقدمة والنامية إنما يرجع فى الأساس إلى الإدارة والقيادة خاصة فى ظل هذا العصر، وبناء عليه يمكن القول إن الدولة تجاهد نحو تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد بمدارس التعليم قبل الجامعي، والتي تمثل القيادة والحوكمة إحدى مجالاتها والتي لها فلسفة وفكر ينطلق من مجموعة من المبادئ الأساسية المتمثلة فيما يلي: (١٠١:٣٣)

■ عمليات القيادة التربوية شبكية وأفقية Flat Management.

■ امتلاك القيادة لمعارف ومهارات (الاتصال الفعال - العمل كفريق - التفويض - الشفافية - المشاركة المعلوماتية - التنمية المهنية - إدارة التغيير).

■ التشاورية كقيمة تعبر عن مضامين ديمقراطية واتصالية فى الوقت نفسه.

■ المحاسبية والشراكة المجتمعية كضرورة تتصل مباشرة بأهمية وجود المجتمع فى التعليم ورقابته له وحرصه عليه.

■ - التقويم كعملية للحكم على عوائد التعليم، والعمل على تطويره وتجويده.

٢- أهداف الاعتماد:

أوضحت وزارة التربية والتعليم فى مصر أن أهداف الاعتماد تتمثل فى التالي: (١٣:٢٩ - ١٤)

■ الالتزام بتنفيذ الرؤية والرسالة التى وضعتها لنفسها.

■ تفعيل الحوكمة الرشيدة والتميز فى الأداء.

■ توفير الشفافية والموضوعية فى الحكم على أداء المدرسة.

■ الالتزام بمبادئ المحاسبية والمساءلة، وعمليات التقويم الذاتى والمستمر.

■ تفعيل دور المؤسسات المحلية، ومساعدة جهات المراقبة والمتابعة على أداء دورها.

- تحسين وتطوير أساليب القيادة المؤسسية، وتطوير أساليب الأداء، والتقويم المؤسسي والتعليمي.
- تحديث طرائق التعليم والتعلم المتمركزة على المتعلم، وربط التعليم بالمهارات الحياتية وإدارة الحياة، واحتياجات المجتمع المحلي.
- التوظيف الأمثل للإمكانات البشرية والمادية المتاحة وتنميتها، واستحداث إمكانات أخرى.
- تنمية نظم المتابعة والتقويم وضمان الجودة، وتفعيل وحدات التدريب والتقويم.
- تحقيق كفاءة وتدعيم نظم وصيانة المبنى المدرسي، بما يحقق متطلبات واحتياجات العملية التعليمية.
- التأكد من استمرارية تحسين فعاليتها التعليمية.

٣- الفوائد المدركة لمعايير ضمان الجودة والاعتماد:

إن تبني مدارس التعليم قبل الجامعي لمعايير ضمان الجودة والاعتماد يمكن أن يحقق لها كثيراً من المزايا، منها ما يرتبط بالمدارس ذاتها، ومنها ما يرتبط بالأعضاء العاملين فيها، والذي ينعكس أيضاً على جودة التعليم والتي تتحقق من خلال ما يمتلك أفرادها من كفايات ومهارات وخبرات، ولقد كتب كثير من الباحثين عن الآثار الايجابية لتطبيق معايير التقويم والاعتماد، وتم تحديدها فيما يلي: (١١:٥-١٣)

- تحسين جودة ممارسة المهنة ونواتجها.
- تضع رؤية للتميز لأفراد أي مهنة.
- تحدد بدقة لجميع المعنيين ما يقوم به المهنيين المتميزين فى ممارساتهم.
- تضع أسس التعليم والنمو المهني.
- تصف بوضوح سمات السلوك المهني أو الوظيفي الذي ينتظره الجميع من محترفيها.
- تمد الأنظمة التعليمية بأسس التقويم.
- تزيد من ثقة المجتمعات فى التعليم.
- رفع مستوى الأداء بجميع المدارس.
- توفير معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعنية بأهداف البرامج.

■ ضمان اتساق أنشطة وبرامج المدارس مع معايير الاعتماد ومتطلبات المهنة وطموحات أفراد المجتمع.

■ زيادة فعالية البرامج التى تقدمها المدارس للمجتمع.

■ توفير آلية للمحاسبية من جميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذها والإشراف عليها.

■ تامين النمو المهني والأكاديمي للعاملين فى المؤسسة.

■ شيوع مبدأ المساءلة والمحاسبية الذاتية والجماعية فى العمل.

ويذكر روبرسون Roberson (٢٠١٠) أن هناك فوائد لمعايير التقويم والاعتماد تتحدد فى

أربع مجموعات أساسية تتمثل فيما يلي: (٩٠:٥٠-١٠)

■ الفوائد الداخلية: وتدور حول تحسين المؤسسة التعليمية، والبرامج الدراسية، والتأكيد على استيفائها الأسس والمعايير المتفق عليها، وتشجيع مشاركة أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالمؤسسة فى عملية التقويم، وخلق أهداف للتحسين المستمر، وخلق روح المنافسة بين المؤسسات التعليمية.

■ الفوائد الخارجية: وتركز على تحديد معايير القبول بالمؤسسات التعليمية، ومساعدة الطلاب على اختيار وتحديد البرامج الدراسية الملائمة لهم.

■ الفوائد المهنية: وتتعلق بوضع معايير لمنح الشهادات والتراخيص لمزاولة المهنة.

■ الفوائد الاجتماعية: وتدور حول حماية المؤسسة من الأخطار والضغط الداخلية والخارجية، وتوفير سلطات خارجية تضمن اعتماد المؤسسات والبرامج المتخصصة.

٤. الجهود والممارسات المصرية المبذولة لاعتماد التعليم قبل الجامعي بصفة عامة والإدارة المدرسية

به:

بدأ الاهتمام الفعلي بنظام الاعتماد فى التعليم قبل الجامعي بما يتضمنه من إدارة مدرسية، بعد إقرار المعايير القومية للتعليم بمصر عام ٢٠٠٣م؛ حيث اقترحت اللجنة العامة لإعداد المعايير القومية وضع المعايير فى خمسة مجالات رئيسة تمثل جوانب العملية التعليمية وهي، المدرسة الفعالة الصديقة للمتعلم، والمعلم، والإدارة المتميزة، والمشاركة المجتمعية، والمنهج الدراسي ونواتج التعلم (١٧:٣٣).

وقامت لجان المعايير بتقديم تصور لخطوات عمل مستقبلية لتطبيق المعايير من أهمها إنشاء "وحدة الاعتماد التربوي" التى تمنح حق ممارسة العمل للمدارس، واستخدام المعايير القومية للتعليم فى تقويم المدارس. ويقوم العمل بلجنة الاعتماد التربوي على بعض المنطلقات يمكن إجمالها فى التالي:

■ إن الاعتماد التربوي فى جوهره عملية تقويم جودة المستوى التعليمي للمدرسة وفقاً للمعايير القومية.

■ يتم الاعتماد التربوي لمدارس التعليم قبل الجامعي بواسطة هيئات متخصصة تمارس الاعتماد التربوي للمدارس فى ضوء معايير محددة لكل محور من محاور العملية التعليمية.

■ إن الهيئات الممارسة للاعتماد هى هيئات غير حكومية لا تهدف للربح. وقامت مجموعة من مبادرات التحسين أو المشروعات التجريبية التى استهدفت تطوير عدد من المدارس فى بعض محافظات الجمهورية بتطبيق المعايير القومية للتعليم، وأثمرت هذه المشروعات التجريبية عن عديد من الإنجازات، يمكن إجمالها على النحو التالي: (١٤: ٧-٩)

أ- مشروع المدرسة الجديدة (NSP) New School Program

وهو أول المبادرات التى تمت منذ تبني المعايير القومية عام ٢٠٠٣، وقد تم تنفيذه فى ١٠٠ مدرسة موزعة على ثلاث محافظات (الفيوم، المنيا، وبني سويف) وتم تمويله من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID، ومن أهم نتائج هذا المشروع: بناء الوحدات القياسية لمجالي المدرسة الفعالة والمشاركة المجتمعية، وإعداد دليل التقييم الذاتي للمدرسة، وبناء قدرات مجموعة من المدربين، وتصميم المواد التدريبية التى يمكن الاستفادة من بعضها.

ب- مشروع تعميم التعلم النشط:

ويعكس المبادرة الثانية للتوجه نحو اللامركزية وطبق فى ٩٠ مدرسة موزعة على ثلاث محافظات (سوهاج، قنا، وأسيوط) بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة UNICEF ومن أبرز إنجازات هذا المشروع: إعداد اللوائح المالية والإدارية اللازمة لتفعيل الإدارة المتمركزة على المدرسة.

ج- برنامج تطوير التعليم (ERP) Education Reform Program .

وهو مشروع ممول من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID ويطبق الإصلاح المتمركز علي المدرسة، وقد بدأ تنفيذه في ٣٠ مدرسة في كل محافظة من المحافظات السبع (القاهرة، الفيوم، المنيا، بني سويف، أسوان، قنا، والإسكندرية). ويستهدف البرنامج تحقيق جودة التعليم من خلال لا مركزية اتخاذ القرار ومشاركة المجتمع من خلال مجالس الأمناء والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة.

د- مشروع المدرسة الفعالة Effective School

وهو مشروع ممول من الاتحاد الأوروبي والبنك الدولي، وقد تم تنفيذه في ٤٠٠ مدرسة موزعة علي ١٠ محافظات (المنيا، سوهاج، بني سويف، القليوبية، كفر الشيخ، الإسماعيلية، الشرقية، الدقهلية، الغربية، وقنا) .

هـ- مبادرة تطوير ١٠٠ مدرسة بالقاهرة

وينفذ هذا المشروع بواسطة "جمعية خدمات مصر الجديدة" من خلال مشاركة المجتمع المدني والقطاع الخاص في بعض مناطق محافظة القاهرة (السلام، النهضة، والمرج) وتعتبر هذه المبادرة مثلاً قوياً للمشاركة المجتمعية .

و- برنامج جائزة تميز فريق المدرسة.

وتم تطبيق هذا المشروع في ٢٥٪ إلى ٣٠٪ من المدارس الابتدائية واستهدف تدريب المعلمين والإداريين علي تطوير خطط تحسين الجودة، وتم تنفيذ هذا البرنامج بالتعاون مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، وفي إطار هذا البرنامج تم وضع دليل للجودة في المدارس المصرية استناداً للمعايير القومية للتعليم، ويمكن ملاحظة تأثير هذا المشروع من خلال ما حققه من إصلاح ثقافي للمجتمع وتشجيع الجهود نحو تحسين المدرسة .

وسعت وزارة التربية والتعليم إلي تنفيذ برنامج الإصلاح المتمركز علي المدرسة وإعدادها للاعتماد التربوي كأحد البرامج الرئيسة للخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠٠٧ - ٢٠١٢، والذي يتضمن إعداد المدارس لضمان الجودة والاستعداد من أجل الاعتماد التربوي، ارتكازاً علي المعايير القومية للتعليم (١٧٥:٣٨).

وأصدر رئيس الجمهورية القانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ (١١-٣:٣٥) ولائحته التنفيذية رقم ٢٥ لسنة ٢٠٠٧ (١٤-٢:٤٠) لإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وقد

تطوير القيادة والحوكمة في مدارس التعليم العام في ضوء المعايير القومية للتقويم والاعتماد.....

أوضح القانون ولائحته التنفيذية أن الهيئة تتمتع بالاستقلالية وتكون لها الشخصية الاعتبارية العامة، وتتبع رئيس مجلس الوزراء، ومقرها القاهرة وللهيئة الحق في إنشاء فروع أخرى في المحافظات.

وتطمح الهيئة أن تكون كياناً للاعتماد معترف به عالمياً مشهوداً بقراراته العادلة والموضوعية وبريادته وتميزه في مجال ضمان جودة التعليم على المستوى المحلي والإقليمي والدولي مع الحفاظ على هويته المصرية.

وتتمثل رسالة الهيئة في " الارتقاء بجودة التعليم وتطويره المستمر لكسب ثقة المجتمع في مخرجاته، واعتماد المؤسسات التعليمية وفقاً لرسالاتها وأهدافها المعلنة، وذلك من خلال نظم وإجراءات تتسم بالاستقلالية والعدالة والشفافية".

وتقوم الهيئة بطرح إصدارات من وثيقة المعايير القومية للتقويم والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، وتضمن الإصدار الثالث لعام ٢٠١١م مجالين رئيسيين، وتسعة مجالات فرعية، وواحد وعشرين معياراً، وخمسة ومائة مؤشراً، وي طرح البحث الحالي مجال القدرة المؤسسية الذي يتضمن المجال الفرعي القيادة والحوكمة. والجدول التالي يوضح المجالات الرئيسية والمجالات الفرعية والمعايير لمجال القيادة والحوكمة.

جدول رقم (١)

مجالات ومعايير ومؤشرات تقويم واعتماد القيادة والحوكمة في مدارس التعليم العام.

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	المعايير	عدد المؤشرات	عدد الممارسات
١ - القدرة المؤسسية	٢ - القيادة والحوكمة	١ - توافر تنمية مهنية فعالة	٤	٢٠
		٢ - دعم عمليتي التعليم والتعلم	٦	٢٨
		٣ - توافر نظام للحوكمة الرشيدة	٢	٩
		٤ - توافر نظام مالي وإداري متطور	٣	١٦
المجموع		٤ معايير	١٥ مؤشراً	٣٧ ممارسة.

وبالفعل أثمرت جهود وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بتهيئة المدارس للاعتماد التربوي على حصول عدد من المدارس علي شهادة الاعتماد من هيئة ضمان جودة التعليم والاعتماد،

وتوجد قائمة بأسماء المدارس المعتمدة فى جميع المحافظات على موقع الهيئة
(WWW.naqaae.eg).

المحور الثانى - ملامح إدارة مدارس التعليم العام بمصر:

ويمكن تناوله على النحو التالى:

١- مفهوم إدارة مدارس التعليم العام:

تُعرف الإدارة المدرسية بأنها: "الجهود المنسقة التى يقوم بها فريق من العاملين فى المدرسة، إداريين وفنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية، داخل المدرسة تحقيقاً يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها، تربية صحيحة على أسس سليمة" وأنها: " ذلك الكل المنظم، الذى يتفاعل بإيجابية، داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة، وفلسفة تربوية تضعها الدولة، رغبة فى إعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع، والصالح العام للدولة" (١٦: ٣٧٨).

أو أنها " الكل المنظم الذى تتفاعل أجزأؤه داخل المدرسة وخارجها تفاعلاً إيجابياً وفق سياسة عامة وفلسفة تربوية تضعها الدولة، ورغبة فى إعداد الناشئين بما يتفق مع أهداف المجتمع والصالح العام، والإدارة المدرسية ليست مدير المدرسة وحده أو من يرأس العمل المدرسي، ولكنها هى جهاز يتألف من مدير المدرسة ومعاونيه من الوكلاء، والمدرسين الأوائل للمواد، والمعلمين ورواد الفصول، الإداريين والفنيين، وذلك كل حسب مسؤولياته ومهامه ومتطلبات عمله، حيث يعمل الكل فى دائرته فى روح من التعاون والمشاورة من أجل نجاح العملية التعليمية" (٩: ١٠-١١).

٢- أهداف إدارة مدارس التعليم العام:

تتمثل أهداف إدارة مدارس التعليم العام فيما يلى: (٣٧: ١٨-١٩)

- التأكيد على أن الجهود والأنشطة والسلوكيات التى تصدر من أعضاء الإدارة المدرسية تتم من أجل الطلاب وتنميتهم.
- الاهتمام بإنجاز جميع عمليات الإدارة من تخطيط، وتنظيم، وتوجيه، ورقابة، ومتابعة بصورة فعالة؛ فنجاح الإدارة المدرسية يتطلب التخطيط السليم، والإشراف المستمر، والتقويم والرقابة الجيدة.

▪ توفر الاتصالات الجيدة داخل المدرسة والفصول ودعم العلاقات الجيدة فى المجتمع المدرسي.

▪ العمل على ربط المدرسة بالمجتمع، فكلما وجد الاهتمام بربط المدرسة بالمجتمع تمكنت المدرسة من تحسين أداء دورها فى إعداد الطالب الذي يخدم مجتمعه.

ويؤكد (أحمد إسماعيل حجي) أن الإدارة المدرسية شهدت فى السنوات الأخيرة اتجاهاً جديداً؛ وهو التحول من أنها مجرد نظام للضبط والربط، وعملية تنفيذ للجدول المدرسي تنفيذاً حرفياً، ودخول المعلمين حصصهم فى الأوقات المحددة لهم، إلى إدارة تؤمن بأن التلميذ هو مركز العملية التعليمية ومحور العمل بها يتمثل في تنمية شخصيته تنمية متكاملة، ولتحقيق الأهداف الاجتماعية التى يؤمن بها المجتمع ويسعى لتحقيقها (٣:٣٦).

٣- مهام الإدارة المدرسية فى تشريعات التعليم العام بمصر.

تضطلع الإدارة المدرسية بمهام ومسؤوليات متعددة سواء داخل المدرسة أو خارجها، بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتشتمل هذه المهام والمسؤوليات على أمور فنية وأخرى مالية وإدارية.

وقد أصدرت وزارة التربية والتعليم بعض القرارات الوزارية التى تحدد مهام الإدارة المدرسية، منها القرار الوزاري رقم ٥٨٣ لسنة ٢٠٠٣ (١:٣٢-٤)، والقرار رقم ٢٨ لسنة ٢٠٠٤ بشأن إعادة توصيف مهام العاملين فى الإدارة المدرسية، وإضافة بعض المهام والمسؤوليات لإدارة المدرسة (٢:٣٤-٤)، والقرار رقم ٢٥٠ لسنة ٢٠٠٥م بشأن تحديد مهام مدير المدرسة، التى تتضمن ما يلي: (١٠:٣٥)

▪ تحديد رسالة المدرسة وفقاً لما تقتضيه المعايير القومية، وتحديد اللائحة الداخلية للمدرسة.

▪ قيادة العاملين بالمدرسة وأصحاب المصالح عملية وضع رؤية مستقبلية تساعد فى تحديد الأهداف التعليمية.

▪ وضع خطة عمل تفصيلية لتحقيق الرؤية المستقبلية للمدرسة، والتأكد من توافر الموارد والظروف الملائمة لتنفيذها.

▪ إيجاد مناخ مدرسي إيجابي مدعم للعاملين بالمدرسة، وإبراز مشاركتهم فى إنجاح الخطط المدرسية.

- عقد اجتماعات مع العاملين لبث الوعي فيهم بالتغيرات فى السياسات والبرامج الجديدة والعمل على تنميتهم مهنيًا.
- وضع نظام للاتصال بالمجتمع، بحيث يضمن تفهم المجتمع لدور المدرسة، ومستوى أدائها، وتشجيع أعضاء المجتمع على المشاركة فى تطوير المدرسة.
- التعاون والتنسيق مع مجلس الأمناء والآباء والمعلمين وغيرها من المجالس والجهات المعنية، والتنسيق، والأنظمة المحلية والمؤسسات المجتمعية المحيطة.
- كما جاء القانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ محدداً لمسئوليات واختصاصات مدير المدرسة، والمتمثلة فيما يلي: (٢٣:٣٩-٢٥)

▪ القيادة والإشراف المؤسسي:

تحدد المسؤوليات والاختصاصات الخاصة بمهام القيادة التعليمية، وإدارة المدرسة لمدير المدرسة فى مدارس التعليم العام فى تطبيق الحوكمة الرشيدة، ومبادئ المساءلة والمحاسبة، والاستخدام الرشيد لموارد المدرسة، وإرساء مبادئ العمل الجماعي والعمل بروح الفريق، ودعم التواصل داخل وخارج المدرسة، واعتماد الأساليب الحديثة لصناعة القرار، ودعم مجتمع المعلومات بالمدرسة، تحديد أدوار جميع العاملين والإشراف على عملهم وتكوين فرق عمل مختلفة بالمدرسة، كما يُرسخ أسس التعاون بين المدرسة ومجلس الأمناء والآباء والمعلمين، ويضع بالتعاون مع مجلس الأمناء اللانحة الداخلية للمدرسة والإشراف على تنفيذها وتغييرها أثناء العام الدراسي إذا لزم الأمر، فضلاً عن الإشراف المباشر على إعداد الخطة الدراسية، أمن وسلامة المدرسة، أعمال المدرسة المنتجة، الشؤون المالية والمخزنية، شؤون العاملين وشؤون الطلاب، التقويم والمتابعة، تقارير الأداء المدرسي.

▪ عمليات التعليم والتعلم:

تحدد المسؤوليات والاختصاصات المتعلقة بالعملية التعليمية والأساليب التعليمية الحديثة لمدير المدرسة فى مدارس التعليم العام بمصر فى اتخاذ القرارات التعليمية بعد تحليل نتائج المتعلمين والبيانات والإحصاءات ونظم التقويم المعتمدة الخاصة بالمدرسة، تهيئة بيئة تعليمية تدعم التحسين المستمر للأداء والابتكار وتجذب المتعلمين وأولياء الأمور، اعتماد نتائج البحوث الإجرائية فى تحديد أفضل الممارسات التربوية والعمل على نشر نتائجها بين العاملين، تنسيق أوجه الصرف على الأنشطة طبقاً للقواعد المتبعة، المشاركة فى حصول

تطوير القيادة والحوكمة فى مدارس التعليم العام فى ضوء المعايير القومية للتقويم والاعتماد.....

المعلمين والأخصائيين على شهادة الصلاحية لمزاولة المهنة، تحديد وتنفيذ الأنشطة التى تجعل المدرسة تتواصل مع المجتمع وتعزز المشاركة المجتمعية.

■ تحقيق معايير الجودة والاعتماد:

تحدد المسؤوليات والاختصاصات المتعلقة بتأهيل المدرسة للاعتماد التربوي طبقاً لمعايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد لمدير المدرسة فى مدارس التعليم العام فى مصر فى الإشراف على تطبيق أساليب التقييم الذاتى ونشر ثقافته بشكل دوري بين أفراد المدرسة، اعتماد تشكيل لجان خطة التحسين المدرسي بالمشاركة مع مجلس الأمناء والآباء والمعلمين، والتأكد من أهداف الخطة وضعت فى ضوء أهداف وتوجهات الخطة الاستراتيجية العامة للوزارة، والتوجهات التربوية الحديثة، واللوائح والقوانين، على أن تعكس أولويات المتعلمين وأولياء الأمور والعاملين.

■ التنمية المهنية:

تحدد المسؤوليات والاختصاصات الخاصة بالتنمية المهنية المستدامة ونشر ثقافة التعلم المستمر لمدير المدرسة فى مدارس التعليم العام فى مصر فى دعم وحدة التدريب والجودة، والمتابعة المستمرة لتنفيذ خططها، إيجاد الفرص المتنوعة لكافة العاملين لتطوير أداءهم المهني، تقديم النصح والإرشاد وتفعيل سبل التغذية الراجعة المستمرة، تشجيع المعلمين على التجريب والابتكار بما يخلق بيئة جاذبة للمعلم والمتعلمين، التنسيق مع التوجيه الفني فى الإشراف على المعلمين والأخصائيين، وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم، ووضع خطط للتنمية المهنية المستدامة لهم، المشاركة كمتدرب فى برامج التنمية المهنية الفنية والقيادية.

■ المشاركة المجتمعية:

تحدد المسؤوليات والاختصاصات المتعلقة بالشراكة والتعاون بين المدرسة والمجتمع لمدير المدرسة فى مدارس التعليم العام فى مصر فى وضع سبل للتواصل مع المجتمع تحقق فهماً أعمق لدور المدرسة ومستوى أدائها، تشجيع المعلمين وأولياء الأمور على المشاركة فى أعمال مجلس الأمناء والآباء والمعلمين، التشجيع على المساهمة فى أنشطة الفرق واللجان ذات العلاقة بتحسين المدرسة، وضع الضمانات والمحفزات لمشاركة المجتمع فى تنفيذ خطط التحسين للمدرسة، مع حفز المبادرات التطوعية التى تسهم فى جهود الإصلاح بالمدرسة. يجعل من المدرسة مركزاً لتنمية المجتمع والمساهمة فى تنميته.

كما حدد أيضاً قانون الكادر واجبات وكلاء المدارس ومسؤولياتهم فيما يلي:(٣٩:٢٦ - ٣٧)

- وكيل المدرسة لشئون التعليم: يقوم بمتابعة أعضاء هيئة التدريس والإحصائيين بالمدرسة، والإشراف على أعمال الامتحانات، ويساعد مدير المدرسة في إدارة عمليات المدرسة، وتنمية علاقة المدرسة بالمجتمع.
- وكيل المدرسة لشئون الخدمات: يختص بإدارة الشؤون المالية والإدارية للمدرسة، والإشراف على ملائمة المبنى المدرسي للعملية التعليمية، ومساعدة مدير المدرسة في إدارة عمليات المدرسة، وتنمية علاقة المدرسة بالمجتمع.
- وكيل المدرسة لشئون التنمية المهنية والجودة: يختص بالإشراف على وحدة التدريب وضمان الجودة، والإشراف على عمليات التنمية المهنية المستدامة، ويساعد مدير المدرسة في إدارة عمليات المدرسة، وتنمية علاقة المدرسة بالمجتمع.

القسم الثالث- الإطار الميداني للبحث.

يتناول هذا الجزء أهداف الدراسة الميدانية، وأدواتها، وصدق وثبات الأداة، ومجتمع وعينة البحث، والمعالجة الإحصائية، ونتائج الدراسة الميدانية وتحليلها. ويمكن توضيح ذلك علي النحو التالي:

- هدف الدراسة الميدانية:** تهدف هذه الدراسة إلى رصد واقع القيادة والحوكمة في مدارس التعليم العام بمحافظة المنيا من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:
- ما واقع دور القيادة المدرسية في توافر تنمية مهنية فعالة للكوادر؟.
 - ما واقع دور القيادة المدرسية في دعم مجتمع التعلم؟.
 - ما واقع دور القيادة المدرسية في توافر نظام للحوكمة الرشيدة؟.
 - ما واقع دور القيادة المدرسية في توظيف نظام مالي وإداري متطور؟.

أداة البحث: تم بناء أداة الدراسة من معايير ومؤشرات وممارسات المجال الثاني " القيادة والحوكمة" في المجال الرئيس وهو القدرة المؤسسية الذي أعدته الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد؛ حيث صممت الاستجابة علي أربع خانات (دائماً- غالباً- أحياناً- نادراً). وتكونت الاستبانة من أربعة معايير رئيسية يندرج أسفل كل معيار مؤشرات.

مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع المعلمين والمعلمات في برنامج التأهيل التربوي الذين تم تدريبهم في جامعة المنيا في الفترة من ٢٣/١٠/٢٠١٥ حتى ٢/١/٢٠١٦ والبالغ عددهم ٦١١ معلماً ومعلمة يمثلون جميع الإدارات التعليمية بمحافظة المنيا.

عينة البحث وخصائصها: وتم اختيار عينة البحث من المعلمين بطريقة عشوائية طبقية من الدارسين ببرنامج التأهيل التربوي، وبلغ إجمالي عينة البحث ٣٢٦ معلماً بنسبة إجمالية أكثر من ٣٥٪ من مجتمع البحث وتعتبر نسبة مقبولة ومناسبة لهذا البحث.

وعند تفرغ الاستجابات، ووفق متغيرات البحث فإن نسبة ١٠٠٪ من العينة يعملون في مدارس غير معتمدة، أما اسم الوظيفة فإن نسبة ١٠٠٪ من العينة شاغل الوظيفة معلم خبير، أما بالنسبة للمرحلة التعليمية فإن استجابات العينة لم تذكر أي مرحلة ينتمون إليها.

صدق وثبات الأداة: حيث إن هذه المعايير والمؤشرات من إعداد مجموعة من الخبراء من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، واعتبر الباحثان ذلك دليلاً على أن المعايير والممارسات تتمتع بصدق وثبات مناسب.

المعالجة الإحصائية: تم تفرغ وتحليل البيانات الخاصة الاستبانة، وكانت لكل عبارة من عبارات الاستبانة أربعة استجابات هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، وقد تم اختصارها على النحو التالي: دائماً، نادراً. لذا تم اعتماد المعيار التالي ٥٠٪ وهو معيار أخذت به عدد من الدراسات.

نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها.

تتضح نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يلي:

المعيار الأول-توافر تنمية مهنية فعالة.

يتضمن هذا المعيار أربعة مؤشرات.

وتبين الجداول (٤)، (٥)، (٦)، (٧)، النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين العبارات الممثلة لواقع القيادة في توافر تنمية مهنية فعالة بمدارس التعليم العام.

أ- مؤشر تعمل القيادة على تفعيل دور وحدة التدريب والجودة.

يوضح الجدول التالي استجابات عينة البحث على مؤشر تعمل القيادة على تفعيل دور وحدة التدريب والجودة.

جدول رقم (٢)

النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة علي ممارسات المؤشر الأول الممثلة لمدى تفعيل القيادة لدور وحدة التدريب والجودة.

م	البند	دائماً		نادراً	
		ت	%	ت	%
١	تتيح إدارة المدرسة الفرص المناسبة للعاملين بها لتنفيذ برامج وحدة التدريب والجودة وأنشطتها.	٢١٣	٦٥.٤	١١٣	٣٤.٧
٢	توفر إدارة المدرسة الوقت المناسب للعاملين بها لتنفيذ برامج وحدة التدريب والجودة وأنشطتها.	٢٠٦	٦٣.٢	١٢٠	٣٦.٨
٣	توفر إدارة المدرسة الكوادر البشرية والمواد التعليمية اللازمة لتنفيذ خطة الوحدة.	١٧٩	٥٤.٩	١٤٧	٤٥.١
٤	تتابع إدارة المدرسة تنفيذ خطة وحدة التدريب ومدى ارتباطها بخطة تحسين المدرسة.	١٣٧	٥٣.١	١٥٣	٤٦.٩
٥	توفر إدارة المدرسة الحوافز للعاملين بالوحدة والمستفيدين منها.	١١٩	٣٦.٥	٢٠٧	٦٣.٥

من الجدول السابق (٢) نستنتج إقرار عينة الدراسة لنسبة (٨٠٪) من ممارسات هذا المؤشر، تتعلق بإتاحة القيادة الفرص والوقت للعاملين بالوحدة لتنفيذ برامج وحدة التدريب والجودة، وتوفير الكوادر البشرية والمواد التعليمية اللازمة لتنفيذ خطة الوحدة ومتابعة تنفيذها.

ويتفق هذا مع دراسة "ناصر محمد عامر" ودراسة "عزة جلال مصطفى" حيث أشارا إلى أن إدارة المدرسة المسؤول الرئيس عن نجاح وحدة التدريب والجودة. وهذا يعنى إذا كانت إدارة المدرسة تمتلك إيماناً راسخاً بقيمة وأهمية الوحدة؛ فإنها تستخدم أذرعاً وآليات كثيرة لتحقيق هذه الممارسات، والعكس صحيح.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة حمادة عبد العاطي، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم اهتمام إدارة المدرسة بتفعيل أنشطة وحدة التدريب والجودة وبرامجها، ويتمثل في عدم مراعاة إدارة المدرسة البرنامج الزمني للخطة السنوية للوحدة أثناء وضع جدول الحصص، وعدم الإلمام بمهامها الإدارية للوحدة، وعدم توفير مكان ووقت مناسب لها (١٥١:١٢-١٥٦)، ومن المحتمل أن تكون الأسباب المؤدية إلى ذلك تتمثل في أن معوقات كثيرة أمام إدارة

المدرسة منها البشرية ومنها المالية، ومنها التشريعية والقانونية ومنها نقص الدافعية للعاملين.

كما تشير نتائج الجدول السابق إلى أن العبارة رقم "٥" حازت على نسبة نادرة ٥,٣٦، وهي تشير إلى ندرة توفير إدارة المدرسة الحوافز للعاملين بالوحدة والمستفيدين منها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد عبد الرازق إبراهيم (١٣٤:٢٢) ودراسة حماده رشدي (١٥١:١٢) اللتين أكدتا أن إدارة المدرسة محكومة بلوائح مالية لا يمكن مخالفتها، وأن القرارات الوزارية المنظمة لا تنص على بند خاص بالتمويل، وأن الأمر متروك لإدارة المدرسة في تدبير المخصصات المالية اللازمة لأنشطة الوحدة، وأن أغلب المدارس لا تبذل جهداً في توفير التمويل.

ومن المرجح أن يكون ذلك - عدم وجود ميزانية - تؤثر سلباً على نتائج هذا المؤشر؛ حيث إنه بدون توفر حوافز للعاملين بالوحدة والمستفيدين لن تحقق الممارسات من (١-٤) أي ممارسات هذا المؤشر، بمعنى ارتباط المؤشرات ببعضها البعض. ويتساءل الباحثان إذا كانت هذه النسبة من تحقق المؤشرات، فلماذا تعاني وحدة التدريب والجودة من بعض السلبيات، وانحراف الوحدة عن غايتها وأهدافها أحياناً؟!

ب - مؤشر تشجيع إدارة المدرسة العاملين علي إجراء البحوث.

يوضح الجدول التالي استجابات عينة البحث على مؤشر تشجيع إدارة المدرسة العاملين علي إجراء البحوث.

جدول رقم (٣) النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة علي ممارسات مؤشر مدي تشجيع إدارة المدرسة على إجراء البحوث.

م	البند	دائماً		نادراً	
		ت	%	ت	%
١	توفر إدارة المدرسة لقاءات لزيادة وعي المعلمين والعاملين بأهمية هذه البحوث ونتائجها	١٦٧	٥١,٢	١٥٩	٤٨,٨
٢	تصمم إدارة المدرسة خطة بحثية إجرائية بمشاركة العاملين.	١٦٧	٥١,٢	١٥٩	٤٨,٨
٣	يشارك جميع العاملين في إجراء ما تقوم به المدرسة من بحوث إجرائية لحل مشكلات المدرسة ودعم خطط التحسين .	١٥٦	٤٧,٩	١٧٠	٥٢,١
٤	توفر إدارة المدرسة حوافز لتشجيع العاملين علي إجراء البحوث الإجرائية.	١٢٩	٣٩,٦	١٩٧	٦٠,٥
٥	تضع إدارة المدرسة نتائج البحوث علي المواقع الإلكترونية للمدرسة وتتلقى التغذية الراجعة بشأنها.	١٣٨	٤٢,٤	١٨٨	٥٧,٧

من الجدول السابق (٣) نستنتج إقرار عينة الدراسة أن أداء مدراء المدارس يتضمن (٤٠٪) فقط من الممارسات التي يتضمنها هذا المؤشر فيما يتعلق توفير إدارة المدرسة لقاءات لزيادة وعي المعلمين والعاملين بأهمية البحوث ونتائجها، وتضع خطة بحثية للمدرسة.

ولعل ذلك يفسر ضعف دور إدارة المدرسة في التشجيع بجدوى البحوث تتعلق بإقناع العاملين بجدوى البحوث ونتائجها، وعدم تصميم خطة بحثية إجرائية للبحوث، وعم مشاركة العاملين في البحوث بالمدرسة، ومن المرجح أن تكون أسباب ذلك التطبيق الخاطئ للنمط المركزي في مصر، وافتقار مديري المدارس إلى ثقافة البحوث وجدواها، وضعف وعي المديرين بالبحوث الأمر الذي يصعب معه إقناع المعلمين بتغيير ما سبق التعود عليه، فضلاً عن أن المعلمين في كليات التربية لا يعدون للبحث بقدر ما يُعدون للتدريس.

ثم جاءت العبارات رقم "٤"، "٥"، "٣"، في المرتبة الأخيرة بدرجة ممارسة نادرة، وهذه النتيجة تؤكد أن كثير من الممارسات المهنية التي تسهم في تحويل إدارة المدرسة إلى إدارة معتمدة ما زالت نادرة في المدارس (عينة البحث)، حيث تشير عبارة "٤" إلى "ندرة توفير إدارة المدرسة حوافز للعاملين لإجراء البحوث".

أما العبارة "٥" فتتمثل أن "تضع إدارة المدرسة نتائج البحوث على المواقع الإلكترونية للمدرسة وتتلقى التغذية الراجعة بشأنها" فقد حازت على درجة ممارسة نادرة، وهي تؤكد أن إدارة المدرسة ما زالت في حاجة إلى مزيد من الجهد لمعرفة التكنولوجيا الحديثة عامة والانترنت خاصة لتتحول إلى إدارة داعمة للاعتماد والتدريب على الاعتماد.

ثم حازت العبارة "٣" فتتمثل "يشارك جميع العاملين في إجراء ما تقوم به المدرسة من بحوث إجرائية لحل مشكلات المدرسة ودعم خطط التحسين، على نسبة ممارسة ٤,٤٢، وهذه النتيجة تشير مدى عزلة أفراد إدارة المدرسة.

وتأتى نتائج دراسة "محمد حمدي" (١٩٠: ١٥٠) لتبين أن إدارة المدرسة لا تدعم من بعيد أو قريب البحوث الإجرائية وتطبيقاتها بالمدرسة، كما رصدت أهم المعوقات التي ترى عينة الدراسة أنها تعوق إدارة المدرسة عن القيام بهذه الممارسات وهي: الإمكانيات المادية والبشرية لا تساعد ولا تحفز على عمل الأبحاث، زيادة نصاب المعلم من الحصص وقصر اليوم الدراسي، كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلمين وإدارة المدرسة، ضعف مؤهل العاملين بالمدرسة سواء أفراد الإدارة أو المعلمين.

ج - تساند إدارة المدرسة عمليات التجديد والمبادرات الإبداعية.

يوضح الجدول التالي استجابات عينة البحث على مؤشر تساند إدارة المدرسة عمليات التجديد والمبادرات الإبداعية.

جدول رقم (٤)

النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على مدى مساندة الإدارة لمبادرات التجديد والإبداع .

م	البند	دائماً		نادراً	
		ت	%	ت	%
١	تعقد إدارة المدرسة لقاءات نشر الوعي بخطط إصلاح وتطوير المدرسة.	١٩٥	٥٩,٨	١٣١	٤٠,٢
٢	تحرص إدارة المدرسة على مشاركة العاملين والمعنيين في التخطيط للتغيير والتجديد والإبداع التربوي .	١٩٧	٦٠,٤	١٢٩	٣٩,٦
٣	تشكل إدارة المدرسة فرق عمل لتنفيذ خطط التغيير والتجديد التربوي .	١٦٢	٤٩,٧	١٦٤	٥٠,٣
٤	تتيح إدارة المدرسة مناخاً مناسباً لتحفيز العاملين والمعنيين على مبادرة إبداعهم .	١٤٦	٤٤,٨	١٧٩	٥٤,٩
٥	توثق إدارة المدرسة نواتج البرامج الإبداعية وتعلنها على الموقع الإلكتروني للمدرسة.	١٤٢	٤٣,٦	١٨٤	٥٦,٥

من الجدول السابق رقم (٤) نستنتج إقرار عينة الدراسة أن أداء مدراء المدارس يحقق (٤٠٪) فقط من الممارسات التي يتضمنها هذا المؤشر فيما يتعلق بعقد إدارة المدرسة لقاءات لنشر الوعي بخطط إصلاح وتطوير المدرسة، ومشاركة العاملين والمعنيين في التخطيط للتغيير والتجديد والإبداع التربوي، وهو ما تؤكد دراسة جمال جمعة" (٨: ١٢١) ودراسة" محمود أبو النور" (٢٣: ٩٨٨) ودراسة" منى شعبان" (٢٦: ١٠١) قيام إدارة المدرسة بالمبادرة ومساندة المبادرات الفردية والجماعية وتهيئة الأفراد وعمل خطط تنظيمية وإجرائية داعمة للتغيير والإبداع بالمدرسة.

كما نستنتج من الجدول إقرار عينة الدراسة ندرة قيام إدارة المدرسة بتشكيل فرق عمل لتنفيذ خطط التغيير التربوي، وعدم إتاحة إدارة المدرسة مناخاً لتحفيز العاملين على إبداعهم، ولا توثق أو تعلن نواتج البرامج الإبداعية على المواقع الإلكترونية، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة" منى شعبان" حول معوقات استخدام مدخل إدارة التغيير في إدارة المدرسة وهي ضعف الإمكانيات المادية، وضعف التعاون بين القيادات التنفيذية، ندرة وجود الحافز للتغيير (٢٦: ٩٧).

وتتناقض هذه النتيجة مع دراسة" عادة عبد السلام" ودراسة" كوزنكKusnick " التى تؤكد أهمية بناء فرق عمل للتغيير من المعلمين بالمدارس لما لها من دور جوهري فى مساعدة المعلمين على التعليم والتعلم المستند إلى الاستقصاء

د- تشجع إدارة المدرسة المعلم على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا المتقدمة.

يوضح الجدول التالي استجابات عينة البحث على مؤشر تشجع إدارة المدرسة المعلم على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا المتقدمة.

جدول رقم(٥)

النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على مدى تشجيع الإدارة على استخدام التكنولوجيا.

م	البند	دائماً		نادراً	
		ت	%	ت	%
١	توفر إدارة المدرسة بيئة مناسبة لتوظيف التكنولوجيا المتقدمة في العملية التعليمية.	١٩٥	٥٩,٨	١٣١	٤٠,٢
٢	تنظم إدارة المدرسة دورات لتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا المتقدمة.	١٨١	٥٥,٥	١٤٥	٥٣,٥
٣	توفر إدارة المدرسة أساليب الكترونية لتعليم وتعلم المواد الدراسية المتنوعة.	١٧٠	٥٢,٢	١٥٦	٤٧,٩
٤	توفر إدارة المدرسة موقعاً على الانترنت لتسهيل التواصل بين المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور.	١٥٨	٤٨,٥	١٦٨	٥١,٥
٥	توفر إدارة المدرسة نظاماً إعلامياً يوضح لأولياء الأمور أهمية تنوع استراتيجيات التعلم.	١٤٦	٤٤,٨	١٨٠	٥٥,٢

من الجدول السابق رقم(٥) نستنتج إقرار عينة الدراسة أن أداء مدراء المدارس يحقق(٦٠٪) فقط من الممارسات التي يتضمنها هذا المؤشر فيما يتعلق توفير بيئات مناسبة لتوظيف التكنولوجيا المتقدمة فى التعليم، وتنظيم دورات تدريبية للمعلمين على استخدامها، وتوفير أساليب الكترونية لتعليم وتعلم المواد الدراسية المتنوعة. وهذا يتناقض مع دراسة" محمود أبو النور" التى تؤكد أن إدارة المدرسة لها دور محدود فى توفير التكنولوجيا المتقدمة فى ظل نمط الإدارة المركزية فى التعليم وبالتالي فهم منفذو القرارات وليس صانعيها(٩٧٧:٢٣).

كما يتبين من الجدول السابق إقرار عينة الدراسة أن أداء مديري المدارس لا يحقق (٤٠٪) فقط من الممارسات التي يتضمنها هذا المؤشر تتمثل في عدم توفير موقعاً على الإنترنت لسهولة التواصل بين المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور، ولا توفر نظاماً إعلامياً يوضح لأولياء الأمور أهمية تنوع استراتيجيات التعلم. وهذه النتيجة تشير بوضوح إلى أن موقع المدرسة على الإنترنت غير مفعّل بالقدر الكاف، وهذا يتناقض مع دراسة " التي تؤكد أن المدارس التي ترغب في الاعتماد تفعل باستمرار موقعها على الإنترنت، وتستخدمه في عمليات التواصل اليومية مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور.

نستخلص من تناول الجداول من رقم (٥:٢) أن معيار توافر تنمية مهنية فعالة والذي يتضمن أربعة مؤشرات قد أقرت عينة الدراسة أن تحقق ممارسات هذه المؤشرات في أداء مدراء المدارس بلغت نسبتها (٥٥٪) من وجهة نظر عينة الدراسة.

المعيار الثاني- دعم عمليتي التعليم والتعلم.

يندرج تحت هذا المعيار ستة مؤشرات، ويتم عرض نتائجه في الجداول من (٦:١١) النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين والمديرين العبارات الممثلة لواقع القيادة في دعم عمليتي التعليم والتعلم بمدارس التعليم العام.

أ- تدعم إدارة المدرسة بيئة التعلم المتمركز حول المتعلم.

يوضح الجدول التالي استجابات عينة البحث على مؤشر تدعم إدارة المدرسة بيئة التعلم المتمركز حول المتعلم.

جدول رقم (٦)

النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة علي مدى دعم الإدارة لبيئات التعلم.

م	البند	دائماً		نادراً	
		ت	%	ت	%
١	تعمل إدارة المدرسة علي ضرورة استخدام أساليب تدريس متمركزة حول المتعلم.	١٩٧	٦٠,٥	١٢٩	٣٩,٦
٢	تعمل علي تنوع الأنشطة التعليمية المختلفة .	٢٠٥	٦٢,٩	١٢١	٣٧,١
٣	تشجع مشاركة المتعلمين في وضع الأنشطة وتصميمها.	١٨٤	٥٦,٥	١٤٢	٤٣,٦
٤	تشجع المتعلمين علي استخدام مهارات التعلم الذاتي.	١٦٩	٥١,٩	١٥٧	٤٨,٢
٥	تضع إدارة المدرسة نظاماً إعلامياً يوضح لأولياء الأمور أهمية تنوع استراتيجيات التعلم.	١٤٤	٤٤,٢	١٨٢	٤٥,٨

من الجدول السابق رقم(٦) نستنتج إقرار عينة الدراسة أن أداء مدراء المدارس يحقق(٨٠٪) فقط من الممارسات التي يتضمنها هذا المؤشر فيما يتعلق تشجيع على استخدام أساليب تدريس متمركزة حول المتعلم، وتنوع الأنشطة التعليمية ووضعها وتصميمها، وتشجيع علي استخدام مهارات التعلم الذاتي، وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة وهذا يتناقض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة" أميل فهمي"(٧:٨٨). ودراسة" محمد حمدي"(٢١:٥١٠) اللتين أكدتا على ضعف اهتمام إدارة المدرسة بالنواحي الأكاديمية للطلاب، وترهق العاملين بحصص إضافية وأعمال الإدارية.

وتشير العبارة الأخيرة رقم(٥) والتي حصلت على نسبة موافقة ٤٤٪ إلى أن إدارة المدرسة نادراً ما تضع نظاماً إعلامياً يوضح لأولياء الأمور أهمية تنوع استراتيجيات التعلم. وتشير هذه النتيجة بوضوح إلى أن إدارة المدرسة ما زالت تقليدية، لأن النظام الإعلامي للمدرسة هو بداية ضرورية لتحويل المدارس إلى مدارس معتمدة.

ب- تتبع إدارة المدرسة نظاماً متنوعاً لمتابعة تقدم المتعلمين دراسياً في ضوء الأهداف. يوضح الجدول التالي استجابات عينة البحث على مؤشر تتبع إدارة المدرسة نظاماً متنوعاً لمتابعة تقدم المتعلمين دراسياً في ضوء الأهداف.

جدول رقم(٧)

النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة علي مدى تبني الإدارة للنظم المختلفة لمتابعة المتعلمين.

م	البند	دائماً		نادراً	
		ت	٪	ت	٪
١	توفر إدارة المدرسة مجموعة متنوعة من أدوات تقويم المتعلمين(معرفي - مهاري - وجداني).	٢٠٣	٦٢,٢	١٢٣	٣٧,٧
٢	تدعم استخدام اختبارات تشمل جميع المستويات المعرفية.	٢٠٢	٦٢,٠	١٢٤	٣٨,٠
٣	تضع إدارة المدرسة نظاماً دورياً واضحاً لمتابعة أولياء الأمور للأداء المدرسي لأبنائهم.	١٦٥	٥٠,٦	١٦١	٤٩,٤
٤	تعد إدارة المدرسة قاعدة بيانات لتتبع مستوى أداء المتعلمين بشكل دوري.	١٦٢	٤٩,٧	١٦٤	٥٠,٣

من الجدول السابق رقم(٧) نستنتج إقرار عينة الدراسة أن أداء مدراء المدارس يحقق(٨٠٪) فقط من الممارسات التي يتضمنها هذا المؤشر فيما يتعلق أنه دائماً ما توفر

إدارة المدرسة مجموعة متنوعة من أدوات تقويم المتعلمين، وتدعم الاختبارات الشاملة للمستويات المعرفية، وتضع نظاماً دورياً لمتابعة أولياء الأمور للأداء المدرسية لأبنائهم. كما يتضح من جدول (٧) أن إدارة المدرسة نادراً ما تعد قاعدة بيانات لتتبع مستوى أداء المتعلمين بشكل دوري.

ج- تسعى إدارة المدرسة لتوفير آليات لمشاركة الأطراف المعنية للحد من غياب وتسرب المتعلمين. يوضح الجدول التالي استجابات عينة البحث على مؤشر تسعى إدارة المدرسة لتوفير آليات لمشاركة الأطراف المعنية للحد من غياب وتسرب المتعلمين. جدول رقم (٨)

النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة علي مدى توفير آليات للحد من غياب وتسرب المتعلمين.

م	البند	دائماً		نادراً	
		ت	%	ت	%
١	تعد إدارة المدرسة خطأً متنوعة لتوعية المتعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي بأهمية التعليم.	١٦٧	٥١,٢	١٥٩	٤٨,٨
٢	تكون إدارة المدرسة لجاناً مشتركة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي لتنفيذ خطط التوعية.	١٨٤	٥٦,٤	١٤٢	٤٣,٦
٣	تيسر مشاركة فاعلة من أولياء الأمور ومجلس الأمناء والمجتمع المحلي لتحفيز المتعلمين مادياً ومعنوياً علي الانتظام في الدراسة.	١٦٣	٥٠,٠	١٥٤	٥٠,٠
٤	تجري إدارة المدرسة دراسات لتعرف أسباب غياب وتسرب وانقطاع المتعلمين.	١٧٠	٥٢,١	١٥٦	٤٧,٨
٥	توفر إدارة المدرسة مرونة في الجدول بما يتناسب مع الظروف البيئية واحتياجات المجتمع المحلي.	١٦٥	٥٠,٦	١٦١	٤٩,٤

من الجدول السابق رقم (٨) نستنتج إقرار عينة الدراسة أن أداء مدراء المدارس يحقق جميع الممارسات التي يتضمنها هذا المؤشر فيما يتعلق أنه دائماً ما تعد إدارة المدرسة خطأً متنوعة لتوعية المتعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي بأهمية التعليم، ودائماً ما تكون لجاناً مشتركة بينهم لتنفيذ خطط التوعية، دائماً ما تيسر المشاركة بينهم لتحفيز المتعلمين مادياً ومعنوياً للانتظام في الدراسة، ودائماً ما تجرى بحوث لتعرف على أسباب غياب المتعلمين وانقطاعهم وتسربهم، ودائماً ما توفر مرونة في الجدول للمناسبة مع الظروف البيئية واحتياجات المجتمع المحلي.

د - تتبع إدارة المدرسة نظاماً لمتابعة أداء المعلمين في المدرسة وتقويمهم.

يوضح الجدول التالي استجابات عينة البحث على مؤشر تتبع إدارة المدرسة نظاماً لمتابعة أداء المعلمين في المدرسة وتقويمهم.

جدول رقم (٩)

النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على العبارات الممثلة لمدى تبني الإدارة لنظم تقويم المعلمين.

م	البند	دائماً		نادراً	
		ت	%	ت	%
١	توفر إدارة المدرسة وسائل تقويم ذاتي للمعلمين.	١٧٢	٥٢,٨	١٥٤	٤٧,٣
٢	تتقبل إدارة المدرسة آراء أولياء الأمور ومجلس الأمناء الخاصة بتقويم المعلمين.	١٩٢	٥٨,٩	١٣٤	٤١,١
٣	تشجع أسلوب تقويم الزملاء لبعضهم البعض.	١٧١	٥٢,٥	١٥٥	٤٧,٦
٤	تشجع تقويم المتعلمين للمعلمين.	١٦٨	٥١,٥	١٥٨	٤٨,٤
٥	تستعين إدارة المدرسة بالمؤسسات الخارجية المتخصصة لتحسين أداء المعلمين.	١٥١	٤٦,٣	١٧٥	٥٣,٧

من الجدول السابق رقم (٩) نستنتج إقرار عينة الدراسة أن أداء مدراء المدارس يحقق (٨٠٪) فقط من الممارسات التي يتضمنها هذا المؤشر فيما يتعلق بأن إدارة المدرسة دائماً ما توفر وسائل التقويم الذاتي للمعلمين، ودائماً ما تتقبل آراء أولياء الأمور ومجلس الأمناء الخاصة بتقويم المعلمين.

وتتناقض هذه النتيجة مع دراسة المركز القومي للامتحانات والتقويم التي تؤكد أن إدارة المدارس تعاني من سلبيات عديدة في متابعتها لأداء معلميه وهي، عدم تفهمها لمسؤولياتها التربوية الفنية، وقلة خبرة بعض المديرين، وتهاون بعضهم في استخدام الصلاحيات المرتبطة بالثواب والعقاب.

على أن الاستجابة التي تحتاج إلى وقفة وتأمل هي قول العينة بأنه دائماً ما تشجع إدارة المدرسة تقويم المتعلمين للمعلمين، من خلال المقابلات الشخصية مع المعلمين قد تكون هذه النتيجة غير واقعية؛ حيث أقرت العينة بأن صندوق الشكاوي للمتعلمين باعتباره أداة من أدوات تقويم المتعلمين للمعلمين بالمدرسة لا تسجل شكاوي التلاميذ به في السجل المخصص

للصندوق، فضلاً عن قدرة المدير على التحدث مع المعلمين وفي النهاية يحدث العكس أن التلاميذ هم المخطئون.

وجاءت العبارة ٥ "تستعين إدارة المدرسة بالمؤسسات الخارجية المتخصصة لتحسين أداء المعلمين" بنسبة مئوية ٤٦,٣٪ وهي تبين أنه نادراً ما تستعين إدارة المدرسة بالمؤسسات الخارجية المتخصصة لتحسين أداء المعلمين. وهي في حاجة إلى مزيد من الوقت والجهد حتى يصبح استشارة المؤسسات المتخصصة جز من الممارسات المهنية اليومية في المدارس.

وتتفق نتائج هذه العبارة مع ما توصلت إليه دراسة "عزة جلال" حول ضعف استعانة المدرسة بمؤسسات خارجية متخصصة مثل كليات التربية والأحزاب والجمعيات الأهلية (١٧:١٦٧-١٧٠).

٥- تدعم إدارة المدرسة العمل الجماعي وتحفزه.

يوضح الجدول التالي استجابات عينة البحث على مؤشر تدعم إدارة المدرسة العمل الجماعي وتحفزه.

جدول (١٠)

النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة علي العبارات الممثلة لمدى دعم الإدارة للعمل الجماعي.

م	البند	دائماً		نادراً	
		ت	%	ت	%
١	تتبع أسلوباً منظماً لتلقى مقترحات وشكاوي المعلمين والعاملين بالمدرسة.	١٧٥	٥٣,٧	١٥١	٤٦,٣
٢	تشجع الكفاءات من المعلمين والعاملين وتمنحهم حوافز مادية ومعنوية.	١٦٧	٥١,٣	١٥٩	٤٨,٨
٣	تحرص علي تعرف مستوى رضا العاملين بالمدرسة بصفة مستمرة.	١٦٤	٥٠,٣	١٦٢	٤٩,٧
٤	تحرص علي اشتراك المعلمين والعاملين في أنشطة اجتماعية جماعية منظمة.	١٦٤	٥٠,٣	١٦٢	٤٩,٧

من الجدول السابق (١٠) نستنتج إقرار عينة الدراسة أن أداء مدراء المدارس يحقق جميع الممارسات التي يتضمنها هذا المؤشر فيما يتعلق بأنه دائماً ما تتبع إدارة المدرسة أساليب

منظمة لتلقى مقترحات وشكاوى المعلمين والعاملين، ودائماً ما تشجع الكفاءات من المعلمين والعاملين وتمنحهم حوافز، ودائماً ما تحرص على تعرف مستوى رضا العاملين بصفة مستمرة، ودائماً ما تحرص على اشتراك المعلمين والعاملين في أنشطة اجتماعية جماعية منظمة، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة "أحمد حسين" التي تؤكد أن إدارة المدرسة تعمل باستمرار على التحول من العمل الفردي إلى العمل الجماعي (١٨٠:٤).

و- تعمل إدارة المدرسة علي التواصل علي كافة المستويات.

يوضح الجدول التالي استجابات عينة البحث على مؤشر تعمل إدارة المدرسة علي التواصل علي كافة المستويات.

جدول (١١)

النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة علي العبارات الممثلة لتواصل الإدارة على كافة المستويات.

م	البند	دائماً		نادراً	
		ت	%	ت	%
١	تعمل إدارة المدرسة علي التواصل بين المدرسة والإدارة التعليمية والمديرية.	٢٠٤	٦٢,٦	١٢٢	٣٩,٤
٢	تعقد لقاءات دورية مع المعنيين (معلمين مجلس أمناء إداريين).	١٩٣	٥٩,٢	١٣٣	٤٠,٨
٣	تيسر فرصاً لأولياء الأمور للتواصل الفعال مع العاملين بالمؤسسة للإفادة من مقترحاتهم.	١٨٤	٥٦,٥	١٤٢	٤٣,٥
٤	تدرج تواصلاً فعالاً مع مؤسسات المجتمع المحلي.	١٦٨	٥١,٦	١٥٨	٤٨,٥
٥	تشجع التواصل مع المجتمع الخارجي عبر الموقع الالكتروني للمدرسة للاستفادة من جميع المقترحات.	١٦٠	٤٩,١	١٦٦	٥٠,٩

من الجدول السابق (١١) نستنتج إقرار عينة الدراسة لجميع ممارسات هذا المؤشر بنسبة مئوية بلغت (٨٠٪) من الممارسات التي يتضمنها هذا المؤشر فيما يتعلق بأن تعمل إدارة المدرسة على التواصل مع الإدارات والمديريات التعليمية، وأن تعقد لقاءات مع المعلمين، ومجلس الأمناء والإداريين، وأن تيسر فرصاً لأولياء الأمور للتواصل مع المدرسة للإفادة من مقترحاتهم، وهذا يتناقض مع دراسة Hammada, 2010 التي تؤكد عدم إشراك إدارة المدرسة أعضاء مجلس الأمناء، ويعتبر إشراكهم مزيداً من التدخل في الشؤون الداخلية

المدرسية التي لا تخصصهم ولا يعلمون شيئاً عنها، واشتراكهم يكون بدوافع وأجندات ومصالح شخصية (٣٧٨٥:٤٧).

وأشارت المقابلات الشخصية أن النتيجة السابقة تتناقض مع الواقع؛ حيث يحظر على الإدارة بالمدارس التعامل مع كافة مؤسسات الدولة أو مؤسسات المجتمع المدني إلا بموافقة الإدارة التعليمية والإدارة في المستويات العليا.

كما تشير نتائج الجدول إلى إقرار عينة الدراسة نادراً ما تشجع إدارة المدرسة التواصل مع المجتمع المحلي عبر الموقع الإلكتروني للمدرسة للاستفادة من مقترحاتهم فحازت على نسبة مئوية ٤٩,١٪ وهي تبين أن موقع المدرسة غير مفعّل بالقدر الكاف أو نادراً ما يوجد موقع للمدرسة، وهذا يتناقض مع دراسة Chen, 2003 (١:٤٥) التي تؤكد أن المدارس يجب عليها أن تفعل باستمرار مواقعها على الانترنت، وتستخدمه في عمليات التواصل اليومية مع أولياء الأمور.

وهكذا نخلص من تناول الجداول من (١١:٦) نستنتج منها أن المعيار "دعم عمليتي التعليم والتعلم" والذي يتضمن ستة مؤشرات قد توافرت عينة الدراسة أن تحقق ممارسات هذه المؤشرات في أداء مدراء المدارس قد بلغت نسبتها ٨٦,٦٪ من وجهة نظر عينة الدراسة.

المعيار الثالث—وجود نظام للحوكمة الرشيدة.

تتكون من ثلاثة مؤشرات هي:

أ—تتبع إدارة المدرسة أساليب ديمقراطية في الإدارة واتخاذ القرار ومشاركة مجلس الأمناء.

يوضح الجدول التالي استجابات عينة البحث على مؤشر تتبع إدارة المدرسة أساليب ديمقراطية في الإدارة واتخاذ القرار ومشاركة مجلس الأمناء.

جدول (١٢)

النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة علي العبارات الممثلة لمدى استخدام الأساليب الديمقراطية في اتخاذ القرار .

م	البند	دائماً		نادراً	
		ت	%	ت	%
١	تتبع القيادة أسلوب الحوار للوصول إلى القرارات من خلال اللجان الضمنية والمشكلة داخل المدرسة.	١٦٦	٥١,٠٠	١٦٠	٤٩,٠٠
٢	تشرك جميع المعلمين والعاملين في التخطيط والتنفيذ لخطط تطوير المدرسة.	١٨٥	٥٦,٧	١٤١	٤٣,٢
٣	تشرك مجلس الأمناء في اتخاذ القرارات المهمة.	١٩٢	٥٨,٩	١٣٤	٤١,١
٤	تشرك المعلمين والعاملين في علاج المشكلات التي تواجه المدرسة.	١٨٥	٥٦,٨	١٤١	٤٣,٢
٥	تشرك الطلاب في وضع وتنفيذ خطط المدرسة.	١٧٣	٥٣,٠٠	١٥٣	٤٧,٠٠

من الجدول السابق (١٢) نستنتج إقرار عينة الدراسة أن أداء مدراء المدارس يحقق (٥٨,٩%)، وهي أعلى نسبة استجابة موافقة بالنسبة لهذا المؤشر فيما يتعلق بأن إدارة المدرسة دائماً ما تتبع أسلوب الحوار للوصول إلى القرارات من خلال اللجان الضمنية والمشكلة بالمدرسة، ودائماً ما تشرك جميع المعلمين والعاملين في التخطيط والتنفيذ لخطط التطوير، ودائماً ما تشرك مجلس الأمناء في اتخاذ القرارات المهمة وعلاج المشكلات التي تواجه المدرسة، ودائماً ما تشرك الطلاب في وضع وتنفيذ خطط المدرسة، وتأتي نتائج دراسة إكرام أحمد ٢٠١٥ في هذا السياق لتؤكد أن زيادة مشاركة أولياء الأمور داخل مجلس الأمناء والآباء والمعلمين تساعد في عمليات صنع القرار (٣٦٧:٦). وتؤكد المقابلات الشخصية أن المدارس تعقد اجتماعات مدرسية كثيرة باعتبارها أداة من أدوات تحقيق هذه الممارسات.

وهذا يتناقض مع دراسة" ناصر محمد" التي توصلت إلى إحجام المديرين عن تفويض بعض سلطاتهم، وأن بعضهم يفتقدون الثقة في مروضيهم ويميل بعضهم الآخر إلى تفويض السلطة فقط في الأمور التي يخشون فيها مخاطر عدم إنجاز العمل أو أدائه بشكل غير جيد (١٠٤٢:٢٧).

ب- توظف إدارة المدرسة التشريعات والقوانين بما يحقق فعالية المدرسة.

يوضح الجدول التالي استجابات عينة البحث على مؤشر توظيف إدارة المدرسة التشريعات والقوانين بما يحقق فعالية المدرسة.

جدول (١٣)

النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة علي العبارات الممثلة لمدى توظيف الإدارة للتشريعات والقوانين.

م	البند	دائماً		نادراً	
		ت	%	ت	%
١	تطبيق اللوائح والقوانين على جميع المعلمين والعاملين دون تمييزاً ومجاملة.	١٨٦	٥٧,١	١٤٠	٤٣,٠
٢	تتيح المرونة في تطبيق اللوائح والقوانين.	١٩٤	٥٩,٥	١٣٢	٤٠,٥
٣	تفسر اللوائح والقوانين المنظمة للعمل في إطار من الشفافية والوضوح.	٢٠٥	٦٣,٠	١٢١	٣٧,٠
٤	تضع نظاماً للإعلام باللوائح والقوانين المنظمة للعمل بها.	١٩٦	٦٠,١	١٣٠	٣٩,٩

من الجدول السابق رقم (١٣) نستنتج إقرار عينة البحث لجميع الممارسات التي يتضمنها مؤشر توظيف إدارة المدرسة التشريعات والقوانين بما يحقق فعالية المدرسة فيما يتعلق بأن إدارة المدرسة دائماً ما تطبيق اللوائح والقوانين على جميع المعلمين والعاملين دون تمييز والمرونة في تطبيقها، ودائماً ما تفسر اللوائح والقوانين المنظمة للعمل في إطار من الشفافية، ودائماً ما تضع نظاماً للإعلام باللوائح والقوانين المنظمة للعمل بها.

وتتناقض هذه النتيجة مع دراسة " يحي إسماعيل" التي أكدت إن إدارة المدرسة تتجنب التطبيق الحرفي للوائح والقوانين التعليمية (٣:٤٨). وتأتي المقابلات الشخصية في هذا السياق لتبين أن مجرد التمسك بالروتين وتنفيذ اللوائح والقوانين من جانب إدارة المدرسة لا يعنى الحوكمة الرشيدة، وإنما لابد أن يصبح تنفيذ اللوائح والقوانين بما يحقق الفعالية المدرسية.

وهكذا نستنتج من تناول الجداول (١٢، ١٣) أن معيار وجود نظام للحوكمة الرشيدة الذي يتضمن مؤشرا قد توافرت عينة الدراسة أن تحقق ممارسات هذين المؤشرين في أداء مدراء المدارس قد بلغت نسبتها (٩٠٪) من وجهة نظر عينة الدراسة.

المعيار الرابع- وجود نظام مالي وإداري متطور.

تتكون من ثلاث مؤشرات هي:

أ- توظف بنود الميزانية بفاعلية وفقاً لخطة التحسين المؤسسي.

يوضح الجدول التالي استجابات عينة البحث على مؤشر توظيف بنود الميزانية بفاعلية وفقاً لخطة التحسين المؤسسي.

جدول (١٤)

النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة علي العبارات الممثلة لمدى توظيف بنود الميزانية لخطط التحسين.

م	البند	دائماً		نادراً	
		ت	%	ت	%
١	تعد صرف قواعد الميزانية بما يحقق رؤية المدرسة ورسالتها.	١٩٤	٥٩,٥	١٣٢	٤٠,٥
٢	يشارك في وضع قواعد صرف الميزانية المعنيون بالمدرسة ومجلس الأمناء.	١٩٣	٥٩,٢	١٣٣	٤٠,٨
٣	تعلن قواعد إنفاق الموارد المالية للمدرسة علي جميع العاملين والمعنيين.	٢٠٢	٦٢,٠	١٢٤	٣٨,١
٤	تراعي ترشيد الاستهلاك.	١٩٤	٥٩,٥	١٣٢	٤٠,٥
٥	توجد مراجعة دورية ومنتظمة لأوجه صرف الميزانية.	١٨٦	٥٧,١	١٤٠	٤٢,٩
٦	تتسم قواعد الصرف ببساطة الإجراءات.	١٨٨	٥٧,٧	١٣٨	٤٢,٤

من الجدول السابق (١٤) نستنتج إقرار عينة البحث لجميع الممارسات التي يتضمنها مؤشر (توظف بنود الميزانية بفاعلية وفقاً لخطة التحسين المؤسسي) وهو ما تؤكدُه اللامركزية المالية التي تؤكد أن المدارس ستحصل على التمويل الحكومي عن طريق معادلة التمويل للصيانة البسيطة بشرط أن تقدم خطة للتحسين معتمدة من مجلس الأمناء (١١:٤١ - ٣٣).

وتتناقض هذه النتيجة مع الواقع حيث أشارت المقابلات الشخصية التي تتساعل إذا كان هذا صحيحاً فما الدليل؟ هل توجد لوائح بقواعد الصرف بالمدرسة؟ أو هل توجد محاضر اجتماعات توثق وتعزز هذه الممارسات؟

ب- تطبق نظاماً متقدماً للمساءلة علي المستويين الجماعي والفردى.

يوضح الجدول التالي استجابات عينة البحث على مؤشر "تطبق نظاماً متقدماً للمساءلة علي المستويين الجماعي والفردى".

جدول (١٥)

النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة علي العبارات الممثلة لمدى تطبيق نظم المساءلة.

م	البند	دائماً		نادراً	
		ت	%	ت	%
١	تضع إدارة المدرسة لائحة معلنة للمساءلة علي المستويين الجماعي والفردى.	١٧٤	٥٣,٤	١٥٢	٤٦,٦
٢	تشرك المعنيين بالمدرسة في وضع قواعد المساءلة.	١٧٥	٤٣,٧	١٥١	٤٦,٣
٣	يعد تقارير بصفة دورية للمساءلة مكتوبة ومعلنة للجميع.	١٧٩	٤٤,٩	١٤٧	٤٥,١
٤	توجد عدالة واضحة في تطبيق قواعد المساءلة.	١٧٠	٥٢,١	١٥٦	٤٧,٨
٥	تعلن قواعد المساءلة علي الموقع الإلكتروني للمدرسة.	١٧٥	٤٣,٧	١٥١	٤٦,٣

نستنتج من الجدول السابق إقرار عينة البحث لنسبة (٤٠%) من ممارسات المؤشر فيما يتعلق بأنه دائماً ما تضع إدارة المدرسة لائحة معلنة للمساءلة على المستويين الجماعي والفردى، ودائماً ما توجد عدالة في تطبيق قواعد المساءلة، وهى نتيجة تشير إلى اهتمام المدرسة بوضع لائحة داخلية خاصة بالمعلمين في مكان مختلف عن اللائحة الخاصة بالطلاب فمثلا لائحة المعلمين في حجرات المعلمين أو حجرة الإدارة المدرسة بينما لائحة الطلاب في مدخل المدرسة، ومن ثم اهتمام أعضاء المجتمع المدرسي بتطبيق قواعد المحاسبية على الجميع.

وتشير نتائج الجدول إقرار عينة الدراسة نادراً ما تحقق إدارة المدرسة إشراك المعنيين بالمدرسة في وضع قواعد المساءلة، ونادراً ما تعد تقارير بصفة دورية للمساءلة، ونادراً ما تعلن قواعد المساءلة على المواقع الإلكترونية للمدرسة، وهذه النتيجة تبين أن المساءلة ما زالت في حاجة إلى مزيد من إشراك المعنيين في تحديد قواعد المساءلة بوضوح لكي تشعر فيه إدارة المدرسة بضرورة إعداد تقارير دورية ونشرها على الموقع الإلكتروني.

ج- تتيح الإدارة نظاماً متطوراً في تحديد المسئوليات للعاملين بها وتوزيعها.

يوضح الجدول التالي استجابات عينة البحث على مؤشر تتيح الإدارة نظاماً متطوراً في تحديد المسئوليات للعاملين بها وتوزيعها.

جدول (١٦)

النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة علي العبارات الممثلة لمدى استخدام نظم توزيع المهام وتحديدها.

م	البند	دائماً		نادراً	
		ت	%	ت	%
١	تضع خطة واضحة ومعلنة لتوزيع المهام علي جميع العاملين بالمدرسة بما يحقق خطة التحسين.	١٧٧	٥٤,٣	١٥٩	٤٥,٧
٢	تضع معايير واضحة ومعلنة لتوزيع المسؤوليات والمهام في ضوء مهارات العاملين بالمدرسة.	١٨١	٤٥,٥	١٤٥	٤٤,٥
٣	تحدد أسس وقواعد لتفويض الصلاحيات والمسئوليات.	١٦٠	٤٩,١	١٦٦	٥١,٠
٤	تضع نظاماً للمراجعة الدورية لتنفيذ المسؤوليات والمهام المنوط بها كل فرد في المدرسة.	١٥٦	٤٧,٩	١٧٠	٥٢,٢
٥	تضع خطة طوارئ واضحة ومعلنة لتوزيع المهام علي جميع العاملين بالمدرسة في الأزمات.	١٢٥	٣٨,٤	٢٠١	٦١,٦

من جدول (١٦) السابق نستنتج إقرار عينة البحث لممارسة واحدة من هذا المؤشر بنسبة مئوية تبلغ (٢٠٪) من ممارسات هذا المؤشر - أنه دائماً ما تضع إدارة المدرسة خطة واضحة ومعلنة لتوزيع المهام علي جميع العاملين بالمدرسة بما يحقق خطة التحسين، وهو ما يؤكد الواقع التي تشير أن خطة التحسين في المدارس تتضمن مهام أفراد المدرسة - حسب طبيعة عمله - لكل مجال ومعيار ومؤشر وممارسة.

كما تشير نتائج الجدول السابق أنه نادراً ما تضع إدارة المدرسة خطة طوارئ واضحة ومعلنة لتوزيع المهام علي جميع العاملين بالمدرسة في الأزمات، ونادراً ما تضع معايير واضحة ومعلنة لتوزيع المسؤوليات والمهام في ضوء مهارات العاملين بالمدرسة، ونادراً ما تضع نظاماً للمراجعة الدورية لتنفيذ المسؤوليات والمهام المنوط بها كل فرد في المدرسة.

على أن الاستجابة التي تحتاج إلى وقفة وتأمل هي قول العينة أنه نادراً ما تحدد إدارة المدرسة أسس وقواعد لتفويض الصلاحيات والمسئوليات، فقد حازت على المرتبة الأخيرة. وتتفق هذه النتيجة مع ذلك ما ورد في نتائج دراسات "ناصر محمد" (١٠٤٢:٢٧) ودراسة "مروة مصطفى" (١٩٨:٢٥) اللتين بينا مظاهر تدنى إدارة المدارس في التفويض ممثلاً في غموض مفهوم التفويض في أذهان الكثير حيث يخلطون بينه وبين مفاهيم أخرى متعلقة به

كالتمكن والإنابة وتقسيم العمل، والإحجام عن تفويض بعض سلطاتهم بخاصة فى الأمور التى يخشون فيها مخاطر عدم إنجاز العمل أو أدائه بشكل غير جيد.

وتبين الجداول (١٤)، (١٥)، (١٦) أن معيار وجود نظام مالي وإداري متطور والمتضمن ثلاث مؤشرات أقرت العينة أن تحقق ممارسات هذه المؤشرات فى أداء مدراء المدارس بلغت نسبتها (٥٦،٢٪) من وجهة نظر عينة البحث.

القسم الرابع- توصيات ومقترحات لتطوير القيادة والحوكمة لمدارس التعليم العام

بمصر:

لقد كشفت نتائج الدراسة الميدانية عن واقع القيادة والحوكمة فى مدارس التعليم العام (عينة البحث)، حيث تبين أن هناك فجوة بين ما أكدته الأدب النظري فى هذا البحث من توجه الدولة إلى الاعتماد ونشر ثقافته، وبين ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي من تواجد محدود للقيادة والحوكمة. لذا يسعى البحث الحالي هنا فى ضوء كل من الأدب النظري ونتائج الدراسة الميدانية، إلى وضع توصيات ومقترحات إجرائية يمكن الاسترشاد بها، لتحويل القيادة والحوكمة إلى المعايير القومية للتقويم والاعتماد بهدف تحسين الأداء المدرسي.

١- بالنسبة للمؤشر الأول "تعمل القيادة على تفعيل وحدة التدريب والجودة":

- تحديد معايير ومواصفات الرئيس أو المشرف على وحدة التدريب طبقاً للأدبية والكفاءة والفكر والرؤية والإخلاص فى العمل.
- وضع خطة سنوية لوحدة التدريب والجودة وأيضاً خطة متابعة لأنشطتها.
- تحديد خطة لتبادل الزيارات مع مدارس مناظرة وخصوصاً المدارس ذات الوحدات التدريبية المتميزة، والتى حصلت على الاعتماد والجودة.
- تحفيز العاملين على المشاركة فى أنشطة وحدة التدريب والجودة، بشرط أن لا يقتصر الهدف من المشاركة على التوثيق.
- توفير وقت مناسب للقيام بأنشطة الوحدة بما يتوافق مع الجدول المدرسي، والتبادل بين أسر التخصصات المختلفة فى تفريغ الفترات، بشرط ألا يكون التفريغ فى الفترات الأخيرة.
- العمل على الاستفادة من خبرات العائدين من البعثات الخارجية، والمنسحبين إلى الدراسات العليا والحاصلين على الماجستير والدكتوراه فى تنفيذ خطط وأنشطة الوحدة.

- إلزام الحاصلين على تدريب، أو الحاضرين ندوات وفيديو كونفرنس ومؤتمرات واجتماعات وغيرها من أنشطة خارج المدرسة بنقله إلى زملائهم.
- الربط بين خطة التحسين المدرسي وخطة وحدة التدريب، بحيث يمكن الاستفادة من مخرجات وحدة التدريب فى خطط التحسين.
- توفير التمويل اللازم بما يحقق الإفادة منه فى تفعيل أنشطة وحدة التدريب والجودة بشرط موافقة مجلس الأمناء والآباء والمعلمين.
- تكريم المتميزين فى مجال التدريب، وتوفير شهادات تقدير لتحفيزهم وتشجيعهم وتكريمهم أمام الطلاب والعاملين.
- ربط التقارير السنوية للعاملين بمدى المساهمة فى تفعيل أنشطة وحدة التدريب .
- توزيع المسئوليات والمهام على العاملين حسب المهارات والكفاءات.
- توفير معايير محددة تضمن جودة وفاعلية عمليات التدريب بكافة مداخلها وجوانبها.
- توفير مادة علمية إلكترونية.
- توفير قاعدة بيانات لأسماء المدربين والمتدربين والدورات التدريبية ومدتها بحيث يمكن الاستفادة منها فى النقل أو الترقية أو المكافآت والحوافز.

٢- بالنسبة للمؤشر الثانى "تشجع إدارة المدرسة العاملين على إجراء البحوث التى تتناول مشكلات التعليم وقضاياها":

- عمل لائحة بالحوافز للمشاركين فى البحوث الإجرائية، والتكريم فى المناسبات المختلفة التى تقيمها المدرسة.
- عمل مسابقات "البحث المثالى" بحيث يقوم أساتذة كليات التربية بتقييم هذه البحوث.
- وضع خطط سنوية للبحوث الإجرائية موزعة على الشهور، ووضع خطط لمتابعة ذلك.
- التزام العاملين بفرق الجودة للمجالات التسعة بإجراء بحوث فعل لمعالجة المشكلات المتعلقة بمجالهم.
- نشر البحوث على موقع المدرسة على الإنترنت أو صفحات السوشيال ميديا بصفة مستمرة، بلغة أخرى بالإضافة إلى اللغة العربية.
- الاستفادة من نتائج البحوث فى تحسين الأداء والتغلب على المشكلات التى تواجه المدرسة وتفعيل الحلول المطروحة.

٣- بالنسبة للمؤشر الثالث "تساند إدارة المدرسة عمليات التجديد والمبادرات الإبداعية":

- عقد اجتماعات نصف شهرية للعاملين يتم من خلالها قيام إدارة المدرسة بمشاركة العاملين بوضع خطط إصلاح المؤسسة وتطويرها وحثهم على المشاركة والتعاون من أجل تفعيل هذه الخطط بل وتهيئتهم بتنفيذ ومتابعة هذه الخطط فعندما تكون الإدارة المدرسية هى المخطط والمنفذ والمتابع فهذا خطأ جسيم فى الإدارة بشكل عام.
- تشكيل فرق الجودة المدرسية على أسس موضوعية.
- تشجيع المعلمين على حضور الندوات والمؤتمرات التى تنمى الإبداع.
- نشر إنجازات المعلمين وإبداعاتهم على الإنترنت .
- تنظيم لقاءات مفتوحة بين المعلمين المبدعين.
- عقد جلسات مع المعلمين للعصف الذهنى.
- استشراف المستقبل وترك المعلمين معها فى ذلك.
- ممارسة الإدارة بالشورى والحوار والمناقشة بما يساعد على تنمية الإبداع لدى المعلمين.
- تشجيع المعلمين على استخدام أساليب تربوية إبداعية فى التدريس.
- مشاركة المعلمين المبدعين فى وضع الخطط.
- عقد دورات لتأهيل المعلمين فى تنمية الإبداع.
- إثراء المقررات بأنشطة ومفاهيم وحقائق إبداعية.

٤- بالنسبة للمؤشر الرابع "تشجع إدارة المدرسة المعلم على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا المتقدمة":

- تشجيع المعلمين الحاصلين على دورات وشهادات فى الحاسب الآلى على إكساب زملائهم مهارات استخدامها فى العملية التعليمية.
- وضع لائحة لتحفيز المعلمين الأكثر استخداما للتكنولوجيا فى العملية التعليمية.
- تشجيع المعلمين على استخدام السوشيال ميديا وموقع المدرسة فى توصيل المعلومات للطلاب.
- توفير أجهزة الحاسب الآلى بما تتناسب وأعداد المعلمين والطلاب، وتدريبهم عليها.
- تفعيل موقع المدرسة على الانترنت بصفة مستمرة لتدعيم العملية التعليمية.
- إنشاء قناة يوتيوب Youtube لعرض إنجازات الطلاب والدروس النموذجية للمعلمين.
- توفير أدوات تقويم الكترونية وسجلات استخدام مواقع الانترنت.

٥- بالنسبة للمؤشر الخامس "تدعم إدارة المدرسة بيئة التعلم المتمركز حول المتعلم":

- توفير دورات تدريبية على استراتيجيات التعلم النشط للمعلمين، وتشجيع المعلمين على تفعيل لهذه الاستراتيجيات.
- تحفيز المعلمين على استخدام أنشطة تعليمية متنوعة وغير تقليدية مثل إعداد المتعلمين أنشطة تعليمية من خامات البيئة المحلية.
- الحد من كثافة الفصول.
- وضع لائحة لنظام الحوافز لتحفيز المتعلمين المتميزين فى استخدام مهارات التعلم الذاتي.
- التواصل والاتصال بأولياء الأمور وتوضيح أهمية تنوع استراتيجيات التعلم "التعلم البنائي - التعلم التعاوني -العصف الذهني.

٦- بالنسبة للمؤشر السادس "تتبع إدارة المدرسة نظاماً متنوعة لمتابعة تقدم المتعلمين دراسياً في ضوء الأهداف":

- دعم سبل التعاون مع المشرفين فى المواد المختلفة وأخذ آرائهم بخصوص توفير أنواع متعددة من الاختبارات فى جوانب التعلم النشط.
 - الحرص على تفعيل ملف الانجاز (التقويم الشامل) وحث المعلمين على الالتزام به.
 - متابعة برامج ذوى الاحتياجات الخاصة من قبل المعلمين أو الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين بالمدرسة.
 - تحليل نتائج الاختبارات بشكل مستمر سواء نتائج اختبارات التقويم الأول" منتصف الترم الأول أو منتصف العام أو منتصف الترم الثاني أو الفصل الدراسي الثاني.
 - وضع بطاقات أداء للاختبارات وإطلاع ولى الأمر عليها بصورة دورية مستمرة.
- ٧- بالنسبة للمؤشر السابع "تسعى إدارة المدرسة لتوفير آليات لمشاركة الأطراف المعنية للحد من غياب وتسرب المتعلمين":

- عمل توعية لأولياء الأمور والمجتمع المحلى بأهمية التعليم.
- التعاون مع مجلس الأمناء والمهتمين بالتعليم من المجتمع المحلى بعمل حملة بعنوان (العودة إلى المدرسة)، (العصافير تعود إلى أعشاشها) لضمان استمرارية التعليم والحد من الغياب والتسرب.
- عمل خطة لتشجيع الطلبة المتسربين وكثيري الغياب.

- تشجيع المعلمين على إجراء بحوث فعل لظاهرة الغياب والتسرب الدراسي.
- تفعيل الأنشطة الرياضية والثقافية والاجتماعية والعلمية التى يحبها الطلاب داخل المدرسة.
- إشراك المتعلمون فى صنع القرارات المتعلقة بالحياة المدرسية، وإعداد اللائحة الداخلية للمدرسة والفصل.
- توفير لوحات إرشادية ونشرات وملصقات عن أضرار الغياب والتسرب الدراسي والحد منه.
- ٨- بالنسبة للمؤشر الثامن "تتبع إدارة المدرسة نظاماً لمتابعة أداء المعلمين فى المدرسة وتقويمهم":
 - تشجيع المعلمين على كتابة تقرير أسبوعي عن عمله يبين فيه نقاط القوة ونقاط الضعف.
 - الأخذ بأراء الطلاب حول الطرائق التى يقترحونها لتحسين عملية التعلم.
 - تسجيل بعض الدروس لجميع المعلمين بالمدرسة وتحليلها ونقدها من قبل مسئول التطوير التكنولوجي.
 - تشجيع المعلمين على حضور حصص لمشاهدة زميله ومقارنة عمله بأعمال الآخرين بهدف تبادل الخبرات.
 - دعم سبل التعاون بين المدرسة وقسم التدريب والدعم الفني للاعتماد والجودة بالإدارة التعليمية، مؤسسات المجتمع المدني المهمة بالتعليم لتحسين أداء المعلمين.
- ٩- بالنسبة للمؤشر التاسع "تدعم إدارة المدرسة العمل الجماعي وتحفزه":
 - وضع لائحة داخلية للمدرسة بمشاركة جميع العاملين والالتزام بها.
 - عمل صندوق شكاوى ومقترحات للعاملين والمعلمين.
 - إنشاء صندوق زمالة للمعلمين والعاملين على المستوى الداخلي للمدرسة باشتراك شهري رمزي.
 - إيجاد برامج جماعية يشارك بها غالبية العاملين بالمدرسة.
 - عمل مسابقات المعلم المثالي على مستوى المدرسة وعلى مستوى أسر المواد المختلفة وتكريم المعلم المثالي بحضور العاملين والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

١٠- بالنسبة للمؤشر العاشر "تعمل إدارة المدرسة على التواصل على كافة المستويات":

- التواصل الفعال مع الإدارات والمديريات التعليمية من أجل تحقيق الأهداف سواء تحسين الأداء أو الاعتماد والجودة .
- توفير جدول معلن لمواعيد لقاءات أولياء الأمور مع إدارة المدرسة.
- العمل على توفير لقاءات كافية بين الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين ومجلس الأمناء وأولياء الأمور لمناقشة مشكلات الطلاب واقتراح حلول لحلها من قبل أولياء الأمور.
- تشجيع المجتمع المحلى على التواصل الفعال مع المدرسة من خلال السوشيال ميديا أو الموقع الالكتروني وأخذ مقترحاتهم على محمل الجد.

١٠- بالنسبة للمؤشر الحادي عشر "تتبع إدارة المدرسة أساليب ديمقراطية في الإدارة واتخاذ القرار

ومشاركة مجلس الأمناء":

- تفعيل اجتماعات مجلس إدارة المدرسة بصورة دورية ومشاركة المجلس فى صنع القرار.
- تفعيل اجتماعات مجلس الأمناء ومشاركة المجلس فى حل مشكلات المدرسة.
- وضع خطط سنوية للمدرسة بمشاركة جميع العاملين والطلاب ومجلس الأمناء ومشاركة الجميع فى التخطيط والتنفيذ والمتابعة، بمعنى تشكيل لجان للتخطيط وأخرى للتنفيذ وأخرى للمتابعة.
- تشكيل لجان متنوعة وتفعيلها - لجنة الجدول المدرسي- لجنة الصيانة- لجنة الانضباط المدرسي- لجنة الأمن والطوارئ والأزمات...الخ.
- إتباع أسلوب الحوار فى الوصول إلى القرارات من خلال اللجان المعنية المشكلة ومجلس الأمناء.

١٢- بالنسبة للمؤشر الثاني عشر "توظف إدارة المدرسة التشريعات والقوانين بما يحقق فعالية

المدرسة":

- توضيح وإعلان اللوائح والقوانين من خلال لوحة الإعلانات.
- التأكيد على وجود ملفات للعاملين وتنظيمها.
- مراعاة مبادئ الشفافية والوضوح فى التطبيق الكامل للقوانين والقوانين على العاملين.
- العمل على مبدأ روح القانون "المرونة" فى تطبيق اللوائح والقوانين.

١٣- بالنسبة للمؤشر الثالث عشر" توظف القيادة بنود الميزانية بفعالية وفقاً لخطة التحسين

المؤسسي بفعالية":

- مشاركة ممثلون عن العاملين ومجلس الأمناء فى وضع قواعد صرف الميزانية وتوثيق ذلك.

- إعداد قواعد لصرف الميزانية بما يحقق رؤية المؤسسة ورسالتها.

- إعلان قواعد إنفاق موارد المدرسة المالية من خلال لوحة الإعلانات.

- ترشيد الاستهلاك والصرف بقدر.

١٤- بالنسبة للمؤشر الرابع عشر" تطبق إدارة المدرسة نظاماً متقدماً للمساءلة على المستويين

الجماعي والفردى":

- إشراك ممثلين عن المعنيين بالمدرسة فى وضع قواعد المساءلة وتوثيق ذلك.

- وضع لائحة مكتوبة ومعلنة للمحاسبية.

- تطبيق قواعد المساءلة على المستويين الفردي والجماعي.

- عمل تقارير توضح القواعد المحاسبية التى تم تطبيقها وسبب التطبيق.

- عمل لوحة شرف للعاملين المتميزين.

- وضع لائحة للحوافز.

١٥- بالنسبة للمؤشر الرابع عشر" تتيح إدارة المدرسة نظاماً متطوراً فى تحديد المسؤوليات للعاملين

بها وتوزيعها":

- وضع خطة مكتوبة ومعلنة لتوزيع المسؤوليات والمهام.

- عمل تفويضات مكتوبة واضحة ومحددة للمسؤوليات.

- وضع خطة طوارئ توضح المسئوليات والمهام والمسؤولين عنها.

- عمل تقارير مراجعة المسؤوليات والمهام .

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

١. إبراهيم عباس الزهيري(٢٠٠٦). معوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية بنات وكيفية التغلب عليها: دراسة ميدانية بمحافظتي الدقهلية ودمياط. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، ١٢(٤٣)، ٢٨٥-١٨٥.
٢. أبو الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم ابن منظور(د.ت). لسان العرب.ع.٤.
٣. أحمد إسماعيل حجي(٢٠٠٥). الإدارة التعليمية والمدرسية. ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.
٤. أحمد حسين الصغير(٢٠٠٩). مجتمعات التعلم مدخل لضمان جودة في المدارس الثانوية" دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات". مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٢(٢٦)، ١٩٧-١٥٧.
٥. أكاديمية تطوير التعليم(٢٠٠٣). دليل إدارة التدريب للمديرين والمدرسين: برنامج اللغة الإنجليزية المتكامل-٢. القاهرة: أكاديمية تطوير التعليم.
٦. إكرام أحمد محمد(٢٠١٥). مجالس الأمناء والآباء والمعلمين كآلية لتحويل المدرسة المصرية إلى مجتمع تعلم مهني:(دراسة تحليلية). مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢(٤)، ٢٣٩-٢٧٥.
٧. إميل فهمي حنا(٢٠٠٩). تحسين الواجبات المدرسية لمدرسة المستقبل" دراسة عينية لمدارس مرحلة الثانوية العامة بإدارة حلوان التعليمية. المؤتمر العلمي السنوي الثالث مدرسة المستقبل(الواقع والمأمول)، كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.
٨. جمال جمعة عبد المنعم(٢٠١٢). إدارة التغيير في ظل الجودة والاعتماد الأكاديمي. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط ٢٨(٤)، ١٠٢-١٣٤.
٩. جمال محمد أبو الوفا، سلامة عبد العظيم حسين(٢٠٠٠). اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
١٠. حسن شحاتة، زينب النجار(٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١١. حلمي أحمد الوكيل (١٩٩١). تطوير المناهج أسبابه وأسسه . أساليبه . خطواته . معوقاته (ط.٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٢. حماده رشدي عبد العاطي (٢٠١٦). تطوير وحدة التدريب والجودة بالتعليم الأساسي فى ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة" دراسة ميدانية". رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.
١٣. ديو بولد فان دالين (١٩٩٤). مناهج البحث فى التربية وعلم النفس (ط.٥). (ترجمة، محمد نبيل نوفل وآخرون)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٤. سعيد أحمد سليمان، صفاء محمود عبد العزيز (٢٠٠٦). دليل جودة المدارس المصرية فى ضوء المعايير القومية للتعليم. القاهرة: برنامج جوائز الامتياز المدرسي بوزارة التربية والتعليم.
١٥. عبد العزيز أحمد داود (٢٠١٤). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
١٦. عرفات عبد العزيز سليمان (٢٠٠١). استراتيجية الإدارة فى التعليم ملامح من الواقع المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٧. عزة جلال مصطفى (٢٠١٠). التخطيط الاستراتيجي الناجح لمؤسسات التعليم" دليل عملي". القاهرة: دار النشر للجامعات.
١٨. فاروق عبده فليح، أحمد عبد الفتاح الزكي (٢٠٠٥). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
١٩. ماهر أحمد حسن (٢٠١٥). حوكمة مؤسسات التعليم قبل الجامعي كمدخل لتعزيز أخلاقيات مهنة التعليم فى جمهورية مصر العربية. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣١ (٤)، ٢٦٢-٣٣٠.
٢٠. محمد حمدي زكي (٢٠٠٧). تطوير إدارة المدرسة الابتدائية فى ضوء تطبيق المعايير القومية للتعليم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.
٢١. محمد حمدي زكي (٢٠١٤). آليات تفعيل الصحة المنظمة فى المدارس الابتدائية. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٢ (٥٣)، ٤٤٧-٥٢٨.

٢٢. محمد عبد الرازق إبراهيم (٢٠٠٤). دراسة تقويمية لوحدات التدريب والتقويم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى. مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٧ (١٢)، ٧٣-١٦٠.

٢٣. محمود أبو النور عبد الرسول (٢٠٠٥). تطبيق معايير الإدارة المتميزة بمدارس التعليم الابتدائي فى مصر. المؤتمر السنوي الثالث عشر (الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية)، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية وكلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة.

٢٤. مركز أبوظبي للحكومة (٢٠١٣). أساسيات الحوكمة: مصطلحا ومفاهيم. الإمارات العربية المتحدة: مركز أبوظبي.

٢٥. مروة مصطفى البربري (٢٠٠٤). دور التفويض فى تحسين الممارسات الإدارية فى الحلقة الثانية للتعليم الأساسى: دراسة تقويمية. رسالة ماجستير، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

٢٦. منى شعبان عثمان (٢٠١٣). تطوير أداء مديري المدارس الابتدائية على ضوء مدخل إدارة التغيير (دراسة حالة بمحافظة الفيوم). مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٦ (٤٣)، ٦٩-١١٣.

٢٧. ناصر محمد عامر (٢٠٠٥). معوقات تأهيل الإدارة المدرسية فى مصر للأيزو، وإمكانية الاستفادة من خبرات بعض الدول المتقدمة للتغلب على هذه المعوقات. المؤتمر السنوي الثالث عشر (الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية)، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية وكلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة.

٢٨. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٨). وثيقة معايير ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي. القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

٢٩. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١١). وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي (وثيقة الثانوي العام). القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

٣٠. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٧). الصفحة الرئيسية <http://naqaae.eg>.

٣١. وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥). مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز. القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

٣٢. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). القرار الوزاري رقم (٥٨٣) بشأن اللائحة الداخلية لتنظيم العمل وإدارته بمدارس برنامج تطوير التعليم. القاهرة: وزارة التربية والتعليم .

٣٣. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم في مصر. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٣٤. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤). قرار وزاري رقم (٢٨) لسنة ٢٠٠٤م بشأن إعادة توصيف وظيفة مدير المدرسة. القاهرة: المطابع الأميرية.

٣٥. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). القرار الوزاري رقم (٢٥٠) بشأن تحديد اختصاصات وأدوار مدير المدرسة. القاهرة: المطابع الأميرية.

٣٦. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). قانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. الجريدة الرسمية، ع ٢٢٤.

٣٧. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). مبارك والتعليم- السياسة المستقبلية" خمسة وعشرون عاماً من العطاء". القاهرة: اليوبيل الفضي.

٣٨. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر: نحو نقلة نوعية في التعليم ٢٠٠٧/٢٠٠٨-٢٠١١/٢٠١٢. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٣٩. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). القانون رقم (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧ ولائحته التنفيذية. القاهرة: المطابع الأميرية.

٤٠. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). قرار رئيس جمهورية مصر العربية رقم ٢٥ لسنة ٢٠٠٧ بإصدار اللائحة التنفيذية للقانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦ بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم واعتماد.

٤١. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣) دليل اللامركزية المالية في التعليم الباب الثاني والباب السادس. القاهرة: وحدة دعم اللامركزية.

٤٢. ياسر المهدي (٢٠١٢). بناء القدرة المدرسية على التحسين المستمر " دراسة حالة لأربع مدارس ابتدائية فى مصر". المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٣١)، ٣٦٢-٤٠٧.

٤٣. يحيى إسماعيل محمود (٢٠١٥). تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر فى ضوء مدخل التمكين الإداري. مجلة الإدارة التربوية. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢ (٧)، ٣٤٢-٣٦٣.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- 44- Allen, R.& Tommasi, D.(2001). *Managing Public Expenditure: A reference Book for Transition Countries*. France: OECD.
- 45- Chen, T.(2003). Recommendations for Creating and Maintaining Effective Networked Learning Communities: A Review of the Literature. *International Journal of Instructional Media*, 30(1), 1-17.
- 46- Good, C.V.(1993). *Dictionary of Education* (3 th ed.). Washington, Od, McGraw Hill.
- 47- Hammada, W.(2010). Boards of trustees(BOTs) as avenues for shared decision-making in Egyptian Schools: Teachers' Perceptions. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3787-3791.
- 48- de Ver, H.L.(2009). *Conceptions of Leadership. Developmental Leadership Program (DLP). Policy and Practice for Developmental Leaders, Elites and Coalitions*.
- 49- Nzongola-Ntalaja, G.& Everaers, P.(2004). *Governance Indicators: A Users' Guide* (2 th ed.). New York: UNDP.
- 50- Roberson, R.T(2010). *The value of assessment and accreditation for hospitality and tourism graduate education*. PHD, Purdue University.
- 51- World Bank(2008). *Governance, Management, and Accountability in Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. Washington, D.C.: The World Bank.
- 52- Tsai-Hua, C.(2005). *The Impact of Leadership Styles on Job Stress and Turnover Intention Taiwan Insurance Industry as an Example*. Department of Business Management, Tatung University, Taiwan.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي
في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم
القراءة بالصف الخامس الابتدائي

إعداد

د/ السيد أحمد محمود صقر

أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

المجلة التربوية - العدد الخمسون - أكتوبر ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص:

يتحدد الهدف من البحث الحالي في الكشف عن فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتكونت عينة البحث من (١٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تم تحديدهم من عينة كلية (٥١٥) تلميذاً وتلميذة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: أحدهما تجريبية ($n=8$) تلميذاً وتلميذة) يتلقى أفرادها التدريب على البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة، والذي يتكون من (٢١) جلسة تدريبية بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٣٠-١٢١) شهراً، بمتوسط قدره (١٢٤,٢)، وبانحراف معياري ($\pm ٢,٦٥$)، في حين تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (١١١-٩٧)، بمتوسط قدره (١٠٦,٥٧)، وبانحراف معياري ($\pm ٣,٤٤$)، والأخرى ضابطة ($n=8$) تلميذاً وتلميذة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢٢-١٣١) شهراً، بمتوسط قدره (١٢٤,٩)، وبانحراف معياري ($\pm ٢,٧٩$)، في حين تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (١١٢-٩٥)، بمتوسط قدره (١٠٧,٢٣)، وبانحراف معياري ($\pm ٣,٢$). وبتطبيق مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور Self-Perception for Children (Grades 3-8)، على المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي، توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتيجة إلى فعالية البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي المستخدم في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي معرفي سلوكي، الكفاءة الذاتية المدركة، صعوبات تعلم القراءة.

The Effectiveness of a Cognitive Behaviour Training Program in Improving Self-Perception Competence among Students with Reading Disabilities in Fifth Grade

Dr / Elsayed Ahmed Mahmoud Sakr

**Assistant Professor of Educational Psychology Department
Faculty of Education -University of Kafr- El Sheikh**

Summary:

The aim of the present research determined in the detection of the effectiveness of the cognitive behaviour training program in the improving of Self-Perception Competence of the Students with reading disabilities. The sample of this study was consisted of (16) male and female students enrolled in the 5rd year basic prep stage, they were divided into two groups; the experimental one (n= 8 male and female students), and a control group (n= 8 male and female students), The members of the sample have been diagnosed of a total sample of (515) pupils, with the using of a battery of tests and standards used in the diagnosis of Students with reading disabilities, and by using the Self-Perception Profile for Children (Grades 3-8), prepared by (Harter, 2012), Arabization by researcher. Results of administering the Self-Perception Profile for Children (Grades 3-8) indicated that there are significant differences between the mean ranks of the experimental group students' scores and those of the control group students in the Self-Perception Profile for Children (Grades 3-8), in favor of the experimental group students. This research concluded that results of the statistical analysis uncovered the effectiveness of the training program used in developing Perceived Competence and subskills.

Key words: Cognitive Behaviour Training Program, Self-Perception Competence, Reading Disabilities.

مقدمة :

تعتبر صعوبات التعلم Learning Disabilities مجالاً مهماً من المجالات التي تتضح فيها الفروق بين الأفراد، والفروق داخل الفرد أكثر ما تكون، فيشكل الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجتمع غير متجانس، كما أنهم يمثلون فئة جديدة نسبياً من تلك الفئات التي يضمها مجال التربية الخاصة. وعلى الرغم من ذلك فإنها تعتبر أكبر فئة من هذه الفئات، وأكثرها استقطاباً لأنظار العديد من العلماء والباحثين في المجالات المختلفة، حيث إنها تضم أكثر من نصف عدد الأطفال الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، فيشير برادلي، ديان، مارجيت وسوتزل (٢٠٠٠، ٧٢) إلى أن هناك ما يقرب من ٥٢% من جميع الطلاب المستفيدين من خدمات التربية الخاصة يعانون من صعوبات في التعلم. ويعد هذا الاهتمام كما يرى سالم (٢٠٠٧) انعكاساً لخطورة هذه الفئة، والإيقاع السريع في عمليات الكشف والتشخيص والتدخلات العلاجية المرتبطة.

ويشير (Kirk & Gallagher, 1983, 372) إلى أن هناك نوعين من صعوبات التعلم هما: صعوبات التعلم النمائية Developmental disabilities وهي عبارة عن الانحراف في نمو عدد من الوظائف النفسية واللغوية التي تبدو عادية خلال مراحل نمو الطفل، وترتبط هذه الصعوبات في الغالب بالقصور في التحصيل الدراسي، وتتضمن صعوبات الانتباه، وصعوبات الإدراك، وصعوبات الذاكرة، كصعوبات أولية، وصعوبات التفكير واللغة، كصعوبات ثانوية تنشأ عن الصعوبات الأولية. وقد قدما (Kirk & Chalfant, 1988) تصنيفاً ثلاثياً لصعوبات التعلم النمائية يضم بين طياته ثلاثة أنماط أساسية منها تتمثل في: الصعوبات المعرفية، الصعوبات اللغوية، والصعوبات البصرية الحركية. ويمثل النوع الثاني صعوبات التعلم الأكاديمية، والتي تشير إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب، ويعد الطفل من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية إذا كان لديه تباعد دال بين قدراته العقلية وتحصيله الأكاديمي في مجال أو أكثر من المجالات السابقة.

في حين يلتحق الطفل بمرحلة التعليم الابتدائي ويظهر قدرة كامنة على التعلم ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم، عندئذ يؤخذ في الاعتبار ان لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة او الكتابة او الحساب، ومن هنا يكون من الهمية بمكان التعرف على هذه الحالات حتى يتم التدخل المبكر لمنع ظهور المشكلات الثانوية، إلا أنه

غالباً ما يتم الانتظار لحين وصول هذه الفئة من الاطفال الى مرحلة التعليم الابتدائي (Shapiero & Gallico, 1993). وتشير معظم الدراسات والبحوث التي اهتمت بالكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى قابلية هذه الفئة لا حراز التقدم والنجاح التربوي، ويتضاءل هذا التقدم والنجاح باضطراد مع تأخر الكشف عنهم، كما يؤثر هذا التأخر سلبياً على فعالية البرامج والأنشطة المعدة لعلاجهم (السرطاوي والسرطاوي، ١٩٨٨). إذ أن أي تقصير أو تأخير في تشخيص، أو علاج صعوبات التعلم النمائية يقود بالضرورة الى صعوبات تعلم اكاديمية لاحقة، فيشير (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٣) إلى وجود علاقات ارتباطية وسببية دالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية النمائية المتعلقة بالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير من ناحية، وبين مستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله من ناحية اخرى، وتتفاعل الصعوبات النمائية مع الصعوبات الاكاديمية، منتجة اضطرابات في السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.

وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية إلا أن العديد من الباحثين منهم: (الزيات، ١٩٩٨، الظاهر، ٢٠٠٤) يرون أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية؛ وبناءً على ذلك يجب أن يتجه الاهتمام إلى هذه الآثار والأبعاد، والتي تتمثل في مشكلات وصعوبات السلوك الانفعالي، وبالتالي فإنه لا يكفي أن نتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الاجتماعية والانفعالية المترتبة على هذه الصعوبات الأكاديمية، فالحالة الانفعالية للتلميذ تنعكس على كيفية استقباله للمثيرات وتفسيرها.

ونستنتج مما سبق أن صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد وذات آثار ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحٍ أخرى انفعالية تترك بصماتها على شخصية التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتميزون بانخفاض مفهوم الذات، وتنظيم ذاتي أكاديمي متدنٍ، وارتفاع مستوى القلق الذي ينشأ عن تكرار الفشل ومرات الرسوب، لذا فإنهم يعانون من الخوف من الفشل والاحباط بشكل مستمر، والذي يمتد تأثيره لمجالات الحياة الأخرى.

وترتب على تعدد التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم، تعدد المداخل والنظريات التي حاولت تفسير هذه الصعوبات، فقد تضمنت المداخل التي ارجعت صعوبات

التعلم إلى مجموعة من الأسباب والعوامل الفسيولوجية، ومنها: النظرية العصبية والتي فسرت صعوبات التعلم في ضوء الخلل الوظيفي البسيط بالمدخل Minimal Brain Dysfunction (M.B.D)، إذ يمكن أن يؤدي هذا الخلل إلى ظهور سلسلة من جوانب التأخر في النمو في الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسي. ونظرية الاضطراب الإدراكي-الحركي، ويرى أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب عصبي المنشأ في المجال الإدراكي-الحركي، ويعتبر هذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم، وحتى يتمكن الطفل من التعلم بشكل طبيعي يرى (Alberto & Troutman, 1986) أنه يجب البدء في علاج جذور المشكلة وهي الاضطراب في المجال الإدراكي-الحركي. ونظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، وتفترض هذه النظرية أن ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابات الدماغ والتي تعد شرطاً معوقاً يؤدي إلى حدوث اضطراب في تجهيز ومعالجة المعلومات، سواء بطريقة متتالية أو طريقة متزامنة أو طريقة مركبة من التتالي والتزامن (كامل، ١٩٩٩).

أما المداخل التي تناولت الأسباب والعوامل البيئية، فقد فسرت صعوبات التعلم على أساس أن العمل المدرسي يجب أن يكون ملائماً للأنماط المميزة للأطفال في القدرة على التعلم، فمن الممكن أن يساهم العمل المدرسي في حدوث صعوبات التعلم، وذلك من خلال قيام المعلم بالتدريس بطريقة لا تتناسب مع الأساليب المعرفية لدى التلاميذ. ويشتمل هذا المدخل على نظرية التأخر في النضج، ونظرية الأساليب المعرفية، والتي يرى أصحاب هذه النظريات أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتعلمون بشكل جيد حين تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة، وحين يدرس لهم المعلم باستراتيجية تعلم أفضل، أو عندما يمكنهم مستوى نضجهم من تطوير استراتيجية أكثر ملائمة (كامل، ٢٠٠٣).

وأخيراً تتناول المداخل التي ترجع صعوبات التعلم إلى مجموعة من الأسباب والعوامل النفسية، ومن أهم النظريات التي تندرج تحت هذا المدخل نظرية الصعوبة-السلوك Defect-Behavior Approach، ويعطى هذا المدخل أهمية أكبر للظروف النفسية وعوامل التنشئة المحيطة بالطفل والتاريخ التعليمي والتحصيلي له، وأساليب المعاملة الوالدية، والسياق الاجتماعي العام. ويقوم هذا المدخل على افتراض أن صعوبات التعلم تنشأ نتيجة تكرار الفشل في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية مما يولد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاعتقاد

بأنهم يفتقرون إلى القدرة على النجاح، لذا يرى (الزيات، ١٩٩٨) أن الاستراتيجيات والبرامج والأنشطة التي يستخدمها أصحاب هذا التوجه تكون أكثر فعالية مع الأطفال الذين يفتقرون إلى التشجيع والإنجاز وهم ذوو النشاط الزائد، وذوي الدافعية المنخفضة أو الذين يكون مستوى الإحباط لديهم مرتفعاً، والمندفعون والذين يعانون من انخفاض في مفهوم الذات بصفة عامة ومفهوم الذات الأكاديمي بصفة خاصة.

ويتبنى البحث الحالي النظرية السلوكية المتمثلة في مدخل الصعوبة-السلوك، والتي قدمت تفسيراً لصعوبات التعلم ومدخلاً علاجياً لها من خلال افتراض أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجدون أنفسهم أسرى لدائرة مغلقة من الفشل في التعلم يكون مصحوباً بمشكلات اجتماعية وانفعالية تمثل نتيجة وسبباً في الوقت نفسه، حيث تعود هذه المشكلات والصعوبات مرة أخرى لتقف خلف فشل هؤلاء التلاميذ في تعلم الأنشطة الأكاديمية. لذا يجب على المربين أن يعملوا بكل الطرق والأساليب الممكنة إلى بناء مفهوم للذات أكثر قوة وتماسكاً يدعم الثقة بالنفس، ويمكن تحقيق هذا الهدف عن طريق تقديم خبرات ومواقف للإنجاز يحقق هؤلاء التلاميذ النجاح من خلالها.

ويتضح مما تقدم أهمية إجراء البحث الحالي عن طريق بناء برنامج تدريبي معرفي سلوكي لتحسين مكونات الكفاءة الذاتية المدركة، ومكونات بروفيل الإدراك الذاتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة.

مشكلة البحث:

تستنفذ صعوبات التعلم جزءاً عظيماً من طاقاته العقلية والانفعالية، وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي ويكون أكثر ميلاً إلى الانطواء والاكتئاب أو الانسحاب وتكوين صورة سلبية عن الذات (الزيات، ١٩٩٨)؛ ولذا يشير الوقفي (٢٠٠٠) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتميزون بتبنيهم مفاهيم سلبية أو منخفضة عن الذات، فهم غالباً ما يفتقرون إلى الاعتماد على النفس، ويتحدثون عن أنفسهم باستخفاف، بل ويقللون من قدر أنفسهم نظراً لفشلهم المتكرر. وأما (Lerner, 2000) فتري أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يشعرون بالخوف، لأنهم يعانون منذ سنوات من عدم التشجيع، والإحباط واليأس، والشعور بالرفض والإخفاق وفقدان الأمل في المستقبل، مما ينعكس سلباً على الكفاءة الذاتية المدركة في جميع مجالاتها، سواء في المنزل أو المدرسة؛ فتشير نتائج بعض

الدراسات، منها: (Gresham, 1982)، (Klamm, 1990)، (Chapman, 1988)، (Renick & Harter, 1989)، (Hegman, 1990)، (شيخة، ١٩٩٣)، (جلجل، ١٩٩٨)، (بدر، ٢٠٠٦)، (Harter, 1982, 1985, 2012) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يدركون جوانب القصور في أدائهم، ويدركون أنهم أقل قدرة وكفاية من أقرانهم وذلك ناتج عن خبرات الفشل التي مروا بها، وأن تشكيل الكفاءة الأكاديمية المدركة يتأثر بدرجة كبيرة بعملية المقارنة الاجتماعية، وإلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في أبعاد بروفيل الإدراك الذاتي بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وأقرانهم العاديين لصالح العاديين، وأن انخفاض تقدير الذات لديهم يرتبط بالإدراك السلبي للذات. وقد ترتب على ذلك ضرورة توافر برامج تدريبية من شأنها تنمية الكفاءة الذاتية المدركة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ولم يتسنى للباحث -حسب حدود علمه وإطلاعه- إلا عدد قليل من الدراسات التي هدفت إلى بناء وتصميم برامج تدريبية من شأنها تحسين الكفاءة الذاتية المدركة في مجالاتها المختلفة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وفي ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: ما فعالية البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي المستخدم في تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي؟

أهداف البحث:

يتحدد الهدف من البحث الحالي في: بناء برنامج تدريبي معرفي سلوكي، والكشف عن فعالية التدريب على جلساته في تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي.

أهمية البحث:

تعتبر صعوبات التعلم من المشكلات المهمة التي يعاني منها التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي؛ وقد ترتب على ذلك اهتمام العديد من الباحثين والمتخصصين بدراستها بهدف تحديد أسبابها ومحاولة تشخيص التلاميذ الذين يعانون منها، وتقديم البرامج التدريبية والعلاجية المناسبة لعلاج هذه الصعوبات سواء كانت نمائية أو أكاديمية، فالاهتمام بالأطفال في هذه المرحلة من شأنه أن يؤثر تأثيراً إيجابياً على حياتهم بوجه عام، وعلى حياتهم الأكاديمية المستقبلية بصفة خاصة. وفي ضوء ذلك فإنه يمكن تحديد أهمية البحث الحالي

على المستويين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

فعلى المستوى النظري: تتحدد أهمية إجراء البحث الحالى على المستوى النظري فى التصدى لظاهرة من أهم الظواهر التربوية فى مجال التربية الخاصة، وهى صعوبات تعلم القراءة كما تبدو فى تدنى مستويات الأداء القرائى لدى تلاميذ وطلبة مراحل التعليم المختلفة، وتعتبر صعوبات تعلم القراءة من أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشاراً وشيوعاً بين تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، ومن أبرز أسباب فشلهم الدراسى، فهى لم تعد مادة دراسية بالمعنى المألوف ولكنها نشاط أساسى فى تحصيل المواد الدراسية الأخرى. بالإضافة إلى الاهتمام بدراسة فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي فى تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الابتدائي، فيمكن أن يساعد إجراء البحث الحالى فى سد الحاجة الواضحة فى الدراسات العربية التى لم تهتم ببناء برامج تدريبية بهدف تنمية أو تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وأما على المستوى التطبيقي: فإن الأهمية التطبيقية للبحث الحالى تتحدد فى تزويد المهتمين بمجال صعوبات التعلم من أخصائيين نفسيين ومعلمي التربية الخاصة بوسائل تشخيص وعلاج الكفاءة الذاتية المدركة والتى ترتبط ارتباطاً مباشراً بصعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة بصفة خاصة، وذلك من خلال استخدام مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، تأليف (Harter, 2012)، تعريب/الباحث، والبرنامج التدريبي المعرفي السلوكي المستخدم فى تحسين أبعاد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة. بالإضافة إلى إثارة انتباه المعلمين بمرحلة التعليم الأساسى لهذه المشكلة ومحاولة فهمها والتعرف على مظاهرها وأسبابها وطرق تشخيصها، وإلقاء الضوء على العوامل التى قد تسهم فى انتشارها، وبالتالي إعداد البرامج العلاجية والتدريبية للتخفيف من صعوبات التعلم، والإقلال من الفاقد المادى والجهد البشرى والتوتر النفسى المصاحب لصعوبة التعلم.

التعريفات الإجرائية للمفاهيم الأساسية للبحث:

١- التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: *Learning Disabilities*

يعرف الباحث التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على أنهم مجموعة من التلاميذ داخل الفصل الدراسى يظهرون تباعداً دالاً بين أدائهم الفعلى وأدائهم المتوقع فى ضوء قدراتهم العقلية العامة فى مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، ويكون ذلك فى شكل قصور

واضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في اضطراب القدرة على التفكير أو تناول ومعالجة المعلومات أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب، ويستبعد من هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقات الحسية أو الحركية، أو المتأخرين عقلياً، أو المضطربون انفعالياً أو المحرومون ثقافياً أو اقتصادياً.

٢- صعوبات تعلم القراءة: *Reading Disabilities*

تعرف صعوبات تعلم القراءة إجرائياً بالتباعد الدال (انحرافاً معيارياً مقداره واحد أو أكثر) بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للتحصيل في القراءة، وعلى أن يكون صف القراءة الحالي للطفل أقل بمقدار صف دراسي كامل أو أكثر عن صف القراءة المتوقع منه في ضوء نسبة الذكاء والتي يجب أن تقع في المستوى المتوسط أو فوق المتوسط.

٣- الكفاءة الذاتية المدركة: *Self-Perception Competence*

ويتم قياس الكفاءة الذاتية المدركة إجرائياً باستخدام مقياس بروفيل الإدراك الذاتي لدى التلاميذ، تأليف (Harter, 1985, 2012, 3)، ويمكن من خلاله تمييز عدد من الكفاءات الذاتية المدركة لطلبة الصفوف (٨-٣)، وهي:

١- الكفاءة المدرسية: *Scholastic Competence* والتي تشير إلى المدى الذي عنده يدرك التلاميذ أنفسهم على أنهم أذكياء، متعلمين جيدين، ومتميزين في المدرسة.

٢- الكفاءة الاجتماعية: *Social Competence* والتي تشير إلى إدراك التلميذ بأن لديه المهارات للاشتراك في الأعمال والأنشطة الاجتماعية والاندماج داخل الجماعة والشعور بالثقة تجاه سلوكه، والتي تظهر من خلال قدرته على تكوين الاصدقاء المقربين لديه وشعوره بالقبول الاجتماعي.

٣- كفاءة الألعاب البدنية: *Athletic Competence* والتي تشير إلى إدراك التلميذ بأن لديه المهارة في أداء الألعاب البدنية بمستوى متميز يترتب عليه شعوره بأنه شخص رياضي من الطراز الأول.

٤- كفاءة المظهر الجسمي: *Physical Appearance Competence* والتي تشير إلى إدراك التلميذ بأن لديه مظهر وشكل جسمي متميز يشعر تجاهه بالرضا، وهو سعيد بهيئته كما هي ولا يخجل من الظهور أمام الآخرين.

٥- كفاءة التصرف السلوكي: Behavioral Conduct Competence والتي تشير إلى إدراك التلميذ بأنه يتصرف بالطريقة الصحيحة أو المفروضة، ويتجنب الدخول في مشكلات مع زملائه، مما يجعله يشعر بالرضا عن تصرفاته.

٦- قيمة الذات العامة: Global Self-Worth والتي تشير إلى إدراك التلميذ بأنه يثق في نفسه ويعتقد أنه فرد صالح في المجتمع، مما ينعكس على حب التلميذ لنفسه كشخص جيد، كما أنها تشير إلى إدراك التلميذ بأن لديه درجة من الذكاء ومستوى من المهارات العقلية التي تمكنه من الأداء الجيد والسريع للأعمال الدراسية داخل الفصل الدراسي وخارجه.

وتفاس الكفاءة المدركة في المجالات الست من خلال الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ على كل مجال منهم، وتتراوح الدرجات على كل مجال ما بين (٢٤-١)، ومن خلال حساب المتوسط يمكن الحكم على مستوى الكفاءة لكل تلميذ، فتشير درجات المقياس الفرعي التي تقل عن أو تساوي ٢٠٠، إلى مدركات ذاتية منخفضة نسبياً، وأما درجات المقياس الفرعي التي تزيد عن أو تساوي ٣٠٠، إلى مدركات ذاتية مرتفعة نسبياً (Harter, 2012, 19).

٤ - البرنامج التدريبي:

يعرف البرنامج التدريبي على أنه: "مجموعة من المثيرات المتضمنة في المواقف والإجراءات والأنشطة والخبرات التي توصف بأنها: مخططة، متنوعة، منظمة، متكاملة، ذات مغزى سيكولوجي معين، تستخدم أدوات وأساليب وفتيات معينة مختارة بدقة في البناء والتنفيذ والتقييم، وتجرى في جلسات محددة ومنظمة تحكمها شروط علمية وعملية، تهدف إلى إحداث تغيير مقصود في سلوك المشاركين في البرنامج وبعد انتهائه سواء كان هذا التغيير راجعاً إلى التعلم أو التدريب أو التنمية أو الإرشاد أو العلاج النفسي بصورة عامة" (الدريني وكامل، ٢٠٠٦، ٥).

ويتضمن البرنامج التدريبي المستخدم في البحث من مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات والإجراءات التي يتم تطبيقها على تلاميذ المجموعة التجريبية ذوي صعوبات التعلم، بهدف تحسين مفهوم الكفاءة المدركة المنخفض لديهم، وفق خطة زمنية من خلال مجموعة من الجلسات (٢١) جلسة، لها أهداف ومحتوى وأنشطة لتحقيقها بما يتناسب مع

طبيعة وخصائص العينة، بالإضافة إلى التقويم.

الإطار النظري:

في ضوء أهداف البحث الحالي، والإجابة عن أسئلته، والتحقق من صحة فروضه، يمكن تقسيم الإطار النظري إلى ثلاثة أقسام رئيسية، على النحو التالي:

أولاً: صعوبات التعلم

منذ أن قدم رائد مجال صعوبات التعلم العالم كيرك Kirk، مصطلح صعوبات التعلم ولقى قبولاً في الدوائر المهنية والقانونية، بدأ الاهتمام بالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات، وحاول العديد من الباحثين والمؤسسات والجمعيات المتخصصة في هذا المجال وضع تعريف لمفهوم صعوبات التعلم، وقد تعددت التعريفات التي تم تقديمها لهذا المفهوم، ويعتبر أول تعريف رسمي لمفهوم "صعوبات التعلم" تم إدراجه بالقانون الفيدرالي (٩١-٢٣٠) تلك الذي قدمه مكتب التربية الأمريكي^(*) "USOE"، بالاشتراك مع اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين^(**) "NACHC" برئاسة كيرك، في عام ١٩٦٨، وينص هذا التعريف على أن: "الأطفال ذوي صعوبات التعلم النوعية هم أولئك الأطفال الذين يكشفون عن اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتصلة بشكل مباشر بالفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وقد يظهر هذا بشكل واضح في اضطرابات القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية، ويتضمن المصطلح حالات الإعاقات الإدراكية، وإصابات المخ، والخلل الوظيفي البسيط في المخ، وعسر القراءة، والحبسة النمائية (عسر الكلام النمائي). ولا يتضمن المصطلح مشكلات التعلم الناتجة بصفة رئيسية عن الإعاقات البصرية والسمعية أو الإعاقات الحركية الناتجة عن التأخر العقلي والاضطراب الانفعالي أو الناتجة عن الظروف البيئية غير الملائمة (Mercer, 1997).

وترتب على التعريفات العديدة التي تم تقديمها لمفهوم صعوبات التعلم أن تعددت زوايا النظر إلى العوامل المفسرة لها، فيرى بعض الباحثين أن السبب الرئيس في حدوثها يتمثل في إصابة المخ، أو الخلل الوظيفي البسيط في المخ، والذي يؤدي إلى تغيير في وظائف عقلية

(*)USOE = United States Office of Education.

(**)NACHC = National Advisory Committee on Handicapped Children

معينة تؤثر - بالتالى - على مظاهر معينة من سلوك الطفل أثناء عملية التعلم مثل: عسر القراءة واختلال الوظائف اللغوية. فى حين يرى بعضهم الآخر أن غالبية الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من اضطراب نيورولوجى المنشأ فى المجال الإدراكى - الحركى، وأن هذا الاضطراب هو السبب فى عدم قدرة الطفل السليمة على التعلم. ويفسر فريق ثالث من الباحثين صعوبات التعلم فى ضوء الطرق غير الملائمة التى يستخدمها ذوي صعوبات التعلم فى استقبال وتجهيز ومعالجة المعلومات Information Processing، بالإضافة إلى نموذج الصعوبة-السلوك، والذى يركز على معرفة الأسباب المباشرة والتى يمكن ملاحظتها وقياسها لصعوبات التعلم (الزيات، ٢٠٠٧).

ويؤكد أنصار مدخل الصعوبة-السلوك Defect-Behavior Approach، على معرفة الأسباب المباشرة لانحراف التحصيل الفعلى للتلميذ عن التحصيل المتوقع منه فى ضوء قدراته العقلية، على الصعوبة ذاتها والسلوكيات المرتبطة بها، ويسمى بالمدخل المتمركز حول التلميذ، لأن محور تركيزه ينصب على تخطيط وإعداد البرامج الفردية للعلاج، ولقى هذا المدخل استجابات لدى المعلمين فى معظم المدارس لتطبيقه على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (عبد الله، ١٩٨٨).

ويعطى المدخل السابق أهمية كبرى للظروف النفسية وعوامل التنشئة المحيطة بالتلميذ والتاريخ التعليمى والتحصيلى له، وأساليب المعاملة الوالدية، والسياق الاجتماعى العام. ويقوم هذا المدخل فى تفسيره لصعوبات التعلم على افتراض أن صعوبات التعلم تنشأ نتيجة تكرار الفشل فى اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية مما يولد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاعتقاد بأنهم يفتقرون إلى القدرة على النجاح. واشتق هذا الافتراض من التوجه الأساسى العام للمدرسة السلوكية الذى يقوم على القياس والملاحظة والحكم الموضوعى فى تناوله للظواهر التربوية والنفسية، مما أكسب هذا المدخل مصداقية ملموسة، بالإضافة إلى أن الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة فى ظل هذا المدخل قابلة للتطبيق وتحقيق نتائج ملموسة (جيرهارت، ١٩٩٦).

ثانياً: صعوبات القراءة

انتهت كثير من الدراسات التى أجريت فى مجال صعوبات التعلم إلى أن صعوبات التعلم فى أى مجال أكاديمى تكون مقترنة . فى معظم الحالات . بصعوبات فى القراءة والكتابة،

خاصة في المرحلة الابتدائية، وقد أعتبر بعض الباحثين أن صعوبات التعلم وصعوبات القراءة مصطلحين مترادفين؛ وبالتالي فإن المدخل الصحيح لفهم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية هو دراسة صعوبات القراءة والكتابة (كامل، ١٩٨٨). ويشكل الأطفال ذوو صعوبات تعلم القراءة نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فيشير الأدب السيكولوجي إلى أن صعوبات القراءة تعتبر من أكثر صعوبات التعلم شيوعاً بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ فقد أكدت نتائج دراسة (Marilyne, 1982)، ودراسة (Naylor, 1983)، انتشار صعوبات القراءة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ويعرف (الروسان، الخطيب والناطور، ٢٠٠٤) القراءة بأنها: "عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتعتبر القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عدداً من العمليات العقلية اللازمة لظهورها". ويشير (عبدالله، ١٩٨٣) إلى أن كل التعريفات التي تم تقديمها لمفهوم القراءة تقع ضمن مجموعتين: الأولى تنظر إلى القراءة على أنها عملية فك الرموز Decoding لتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة، والثانية ترى إنها عملية فهم، حيث إن المقصود من قراءة أى مادة هو فهم محتواها وتحويل الرموز إلى معانٍ، والفهم في القراءة تتخلله وتتبعه عملية الإدراك، وزيادة المعرفة والاستقراء والاستنباط كنتائج مثارة وحادثة نتيجة المادة المقروءة، أو المناقشة الشفهية، أو المادة المسموعة. وعلى الرغم من أن هناك فروقاً بين هاتين المجموعتين إلا أن معظم الباحثين يتفقون على أن عملية القراءة تشمل على الأقل: الإدراك، والتعرف على الحرف، والكلمة، وفهم المعاني التي تصل عن طريق الكلمات المكتوبة. وغالباً ما يتعلم معظم الأطفال (٩٠-٨٥ %) القراءة بالطريقة العادية في ظل برامج القراءة النمائية، بينما يحتاج بعضهم (١٥-١٠ %) إلى مساعدة خاصة في تعليم القراءة، ويعانى قلة منهم (١-٢ %) من صعوبات نمائية في القراءة.

ويستخدم غالباً مصطلح عسر القراءة Dyslexia عند مناقشة صعوبات القراءة، وتعتبر عسر القراءة صعوبة من الصعوبات الأولية في القراءة، ويعرف (Jordan, 2000) على أنها: "صعوبة الفرد ذي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط على أن يكون ذا طلاقة في مهارات القراءة والكتابة اليدوية الأساسية دون المستوى المطلوب، كما تعنى صعوبة الفرد في قراءة الفقرات المطبوعة والكتابة، والتهجئة الصحيحة من الذاكرة، وتذكر

وتطوير الجمل والفقرات ذات القواعد الصحيحة وعلامات الترقيم، وفي قراءة المعلومات الشفوية والاستماع لها بشكل صحيح. ويعرف (Aaron, 1982) العسر القرائي تعريفاً مشتقاً من نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات، ينص على أن: "عسر القراءة هي مجموعة من اضطرابات تجهيز ومعالجة المعلومات التي ينتج عنها اضطراب في القدرة على التفسير وفهم اللغة المكتوبة، ويرجع هذا الاضطراب في تجهيز ومعالجة المعلومات إلى استخدام ضعيف للمعالجة المتتابعة أو المعالجة المتزامنة للمعلومات، ويمكن أن يصنف هذا الاضطراب على نطاق واسع إلى قصور في القدرة على فك شفرة الكلمة أو القدرة على الفهم".

وفي إطار البحث عن أسباب صعوبات القراءة نجد أن أسباب صعوبات القراءة متعددة ومعقدة، وأنه يوجد في الحالة الصعبة من حالات صعوبات القراءة عدد من العوامل الفاعلة المتفاعلة التي لكل منها دوره في صعوبة القراءة وإعاقة النمو. وبالنسبة للعوامل النفسية والتي أهمها الاضطراب في القدرة على الانتباه الانتقائي ذي الدور البارز في حدوث صعوبات القراءة، نجد أن القراءة تتطلب تسلسلاً من المهارات التي يمكن إدراكها على صورة تسلسل هرمي، وأن أي مشكلة يقابلها الفرد في أي مستوى من هذا التدرج أو التسلسل سوف تخلق لديه صعوبات فيما يليه من المستويات الأعلى منه، ويعتبر الفهم هو الهدف الأساسي للقراءة، ولكن قبل الوصول إلى مستوى الفهم فإنه يجب على القارئ أن يفك شفرة القطعة المكتوبة، وهذا بدوره يفترض أن الرموز المكونة للرسالة قد تم تمييزها مسبقاً، ولكي يحدث التمييز Discrimination فلا بد للقارئ أن يولي المثيرات نوعاً من الانتباه الانتقائي Selective attention لكي يتم المدخل الشعوري، ويتطلب ذلك أن تكون الاستجابات البصرية على درجة من اليقظة والانتباه للتسلسل من البداية إلى النهاية، أو ما يطلق عليه إمعان النظر "الفحص الدقيق" Scanning، والذي يتضمن حركات العين المنتظمة من اليمين إلى اليسار أو العكس، والقارئ الماهر ليس في حاجة لأن يدقق النظر في المادة المكتوبة سطراً سطراً، أو أن ينتبه لكل رمز في القطعة لكي يفهم المحتوى، على عكس القارئ المبتدئ الذي يجب عليه أن يحكم السيطرة على كل مستوى من مستويات التسلسل الهرمي الإدراكي، حيث إن الفشل في اكتساب الكفاءة في واحدة من هذه المهارات يكون سبباً من أسباب صعوبة القراءة (Ross, 1976).

ويتطلب الكشف عن أخطاء الطفل في القراءة ملاحظة عادات القراءة عنده، فحينما

يتم اختبار الطفل في القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة ، وقراءة وتمييز الكلمات، يستطيع المعلم ملاحظة نمط قراءة الطفل والصعوبات التي يواجهها، ومن ثم يتمكن من تقديم الطرق العلاجية المناسبة له. ولقد تعددت البرامج العلاجية المصممة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، نظراً لاختلاف أنماط الصعوبات القرائية ودرجة حدتها، واختلاف وجهات نظر القائمين على تطبيقها، فلا توجد طريقة بعينها تصلح لمعالجة مشكلة قرائية معينة عند كل التلاميذ، فما يناسب هذا الطفل قد لا يناسب غيره بل قد يحتاج إلى تعديل أو لطريقة أخرى، وما يفشل في معالجة مشكلة عند هذا الطفل قد يصلح لمعالجة مشكلة طفل آخر؛ لذا لا يمكن الاعتماد على طريقة واحدة، بل لابد من التنوع في الطرق المستخدمة من وقت لآخر ومن حالة لأخرى (هالاها و آخرون، ٢٠٠٧).

ثالثاً: الكفاءة الذاتية المدركة

ترى بهادر (١٩٨٣) إن هناك العديد من المصطلحات التي تتداخل لدى الكثيرين عند محاولة تعريف مفهوم الكفاءة المدركة، بدرجة يصعب على غير المتخصصين الفصل بينها، ويرجع السبب في ذلك إلى أنها تمثل وجهين لعملة واحدة هي الذات الانسانية، والتي يقصد بها الجزء الواعي والمدرك من كيان الشخصية الانسانية التي يمكن رؤيتها والتعرف إليها. ويعد مفهوم كفاية الذات المدركة من المفاهيم الحديثة نسبياً، وهو من المفاهيم التي ارتبطت بمفهوم أوسع، وهو مفهوم الذات مثل: تحقيق الذات، تقدير الذات، تأكيد الذات، والوعي الذاتي، وصورة الذات والثقة بالذات. وأما (Harter, 1982) فترى أن مصطلحات مفهوم الذات، وتقدير الذات والكفاءة المدركة هي مصطلحات مترادفة ولها نفس المعنى ولا يمكن الفصل بينها.

ويتفق كل من: (زايد، ٢٠٠٤، ٥)، (Sullivan & Evans, 2006) على تعريف الكفاءة على أنها: "مهارة أداء المهمة على حسب ما يستطيع الفرد بغض النظر عن مستواه في القدرة، وتتعلق بكيف يدرك الفرد نفسه ومستوى المهمة والمعوقات التي يواجهها عندما يقوم بالأداء عليها. وتعرف الكفاءة الذاتية المدركة على أنها: "الطريقة التي ينظر بها الفرد لقدراته" (زايد، ٢٠٠٤، ٥).

وتنظر (Harter, 1982, 87) لمفهوم الكفاءة المدركة على أنه لفظ واسع النطاق، وتعنى قدرة الفرد على التعامل والتفاعل مع البيئة بصورة مؤثرة، وهي تشمل اكتساب المعرفة

والمهارات الخاصة بالتكيف مع المحيط المدرسي؛ لذا فإنه يتم ربط الكفاءة المدركة بمخرجات ما يقوم الفرد بإنجازه بصورة قوية. ويعرف (Brown, 1987) الإدراك الذاتي Self-Perception على أنه: "إدراك الفرد لكيفية رؤية الآخرين له، وكيف يرى هو نفسه من خلال دمج كل المعلومات والخبرات الشخصية والبيئية المشتقة من تفاعله مع مواقف الحياة المختلفة".

وتخضع الكفاءة المدركة للإطار النظري المعرفي لدافعية الإنجاز، الذي يتضمن فعالية الذات Self-efficacy لباندورا، ونظرية قيمة الذات لكوفنجتون Covington، ونظرية العزو السببي للعالم الألماني فينر Winer، فقد تم الإشارة في هذه النظريات إلى أن مدركات القدرة تؤثر في السلوك والتعلم، وأن لها أهمية تربوية وعملية (زايد، ٢٠٠٤، ١٤-١٥).

ويشير مفهوم الكفاءة المدركة إلى إدراك الفرد أن لديه القدرة على إصدار سلوك معين لإحداث نتيجة مرغوبة، وتنقسم إلى نوعين، هما: الكفاءة المعرفية المدركة، والتي تعنى إدراك التلاميذ لقدراتهم الأكاديمية؛ أي اعتقادهم أن لديهم القدرة على فهم وأداء الأعمال الأكاديمية، والكفاءة الاجتماعية المدركة، والتي تشير إلى إدراك التلاميذ أن لديهم مهارات وقدرات التفاعل مع الآخرين مثل: تكوين الصداقات، وسهولة الحب بين الآخرين، والعضوية الفعالة في الفصل (Ryan & Pintrich, 1997, 329). لذلك يعرف (Friedman, 2003, 397) الكفاءة الذاتية المدركة Self-perceived competence على أنها: "الطريقة التي ينظر بها التلميذ لقدراته، وتظهر فكرة الكفاءة الذاتية المدركة في العديد من المجالات، منها: تقبل النظير Peer acceptance، والكفاءة الأكاديمية، والمظهر الجسمي، والكفاءة الاجتماعية، وكفاية التصرف السلوكي وقيمة الذات العامة".

ونتيجة لذلك افترضت (Harter, 1982, 1985) أثناء بنائها لمقياس الكفاءة المدركة للأطفال، أو بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، أن الأطفال لا يشعرون بالكفاءة بنفس الدرجة في كل مجال من مجالات الكفاءة الذاتية سواء كانت معرفية أو اجتماعية أو جسمية، وافترضت أن الأطفال في الصفوف من (٣-٨) لا يصدرون أحكاماً مستقلة على كفايتهم في المجالات المختلفة فقط، لكن لديهم القدرة أيضاً على تكوين نظرة لقيمة الذات العامة لديهم كأفراد. ومن الخصائص المميزة للكفاية الذاتية المدركة أنها مستقرة عبر فترات زمنية طويلة، وفي مواقف ذات طبيعة مختلفة، كمواقف الدراسة، ومواقف خارج الدراسة، ومواقف داخل

المنزل، أى فى مجالات التفاعل مع الحياة بشكل عام، ويساعد ذلك فى فهم الكثير من المشكلات السلوكية للتلاميذ سواء الاجتماعية منها أو المعرفية ومن ثم المساعدة فى حلها والتنبيه بمسارها والحلول المقنعة لها (Stelle, Forehand & Devine, 1996).

وترتبط أهداف الانجاز بالكفاءة المدركة، ومن أهم الخصائص المميزة لمفهوم الكفاءة المدركة: التميز فى العمليات الذهنية، الاستخدام الجيد للمهارات المعرفية، المثابرة العالية فى البحث عن الحلول، الدافعية الذاتية، التحدث الشخصى للذات فى انجاز الأعمال، الالتزام بالهدف أو المهمة، توقع الانجاز، تنظيم الذات، التغلب على العقبات بالجهد المتواصل، والقدرة على التخلص من السلوكيات غير المرغوبة (Bandura, 1997). وأشار (Pintrich & De Groot, 1990) إلى أن التلاميذ الذين يعتقدون أنهم أكفاء فى قدراتهم وإمكاناتهم، نجدهم أكثر التلاميذ استخداماً للاستراتيجيات المعرفية الجيدة، ونجدهم كذلك منظمين ذاتياً ومدفوعين لإحداث أفضل النتائج. وأما (Stipek, 1998, 121) فيرى أن الشعور بالفعالية والكفاءة الذى يترتب عليه النجاح فى مواجهة المهام يعزز مجهودات الاتقان، ويزيد الدافعية الداخلية لانهماك فى المهام المشابهة، كما أن الشعور بعدم الكفاءة يضعف الدافعية الداخلية، فالعمل بدون تحقيق نجاح يضعف الحماس للعمل فى المهام المشابهة. وقد أثبت نتائج دراسة (أبو وردة، ٢٠٠٨) ذلك، فقد توصلت الدراسة إلى امكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسى من خلال الكفاءة المعرفية والكفاءة الجسمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى.

ويتميز التلاميذ الذين يتميزون بالإدراك الإيجابى للكفاية الذاتية بتقبلهم للنقد البناء الموجه إليهم، ويشعرون بأنهم مؤهلون وأكفاء فى إنجاز المهام والمتطلبات الموكلة إليهم، وينظرون لأنفسهم بشكل إيجابى، ويصدرون تعليقات وعبارات تدل على محبتهم لأنفسهم، وتدل على وصف أنفسهم بأنهم ذوو فائدة وقيمة، ويرون أنفسهم بأنهم محبوبون ولا يشعرون بأنهم تحت مراقبة الآخرين، ويستمتعون خلال التفاعل مع الآخرين، كما أنهم يشعرون بالراحة فى المواقف الاجتماعية، وفى مشاركة مجموعات النشاط، كما أنهم يبحثون عن اهتمامات جديدة وإيجاد حلول للمشكلات التى تواجههم، كما أنهم يتميزون بحديث ذات إيجابى متفائل، بعيداً عن الإحباط والشكوى والتشاؤم (Harter, 1993, 92).

وبالنسبة للكفاية الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يشير (Greshman, 1982, Miller, 2001) إلى أن هناك علاقة متبادلة بين القدرة الأكاديمية

والكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فيظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فاعلية ذاتية واجتماعية وأكاديمية منخفضة مقارنة بالتلاميذ العاديين، ويرجع ذلك إلى أن مثل هؤلاء التلاميذ يبلورون الشعور بالفاعلية الذاتية استناداً إلى الانجازات التي حققوها في الماضي، وفقاً للأساس الذي قامت عليه نظرية الفاعلية الذاتية لباندورا.

وتشير (Lerner, 2000) إلى أن الدراسات التي أجريت على عينات من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، توصلت إلى أن مثل هؤلاء التلاميذ يكون لديهم انطباع سلبي عن الذات، فهم يشعرون بعدم الأمان، ويتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم بأنهم غير قادرين على التعامل مع الحياة اليومية، بالإضافة إلى أن انخفاض مستوى التحصيل لديهم، وانفعالاتهم غير المستقرة مقارنة بالتلاميذ العاديين، وخبراتهم الأكاديمية غير الناجحة، وفشلهم في بناء علاقات اجتماعية، والشعور بالفشل والاحباط غالباً ما ينتج عنها انخفاض في تقدير الذات. كما أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات سلوكية واجتماعية وأكاديمية، مما ينعكس سلباً على كفاياتهم الذاتية، وأنهم يظهرون مفهوم ذات عام، ومفهوم ذات أكاديمي منخفض، كما أنهم يميلون إلى تقييم أنفسهم بشكل متدنٍ بالمقارنة بأقرانهم العاديين (Georg, Kathleen & Maureen, 2002).

وللكشف عن أثر المقارنات الاجتماعية على تطور إدراك الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في الصفوف من الثالث وحتى الثامن باستخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، توصلت نتائج الدراسة إلى أن لعملية المقارنة الاجتماعية أهمية في تشكيل المقدرة على التقبل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما توصلت دراسة (شيخة، ١٩٩٣) والتي أجريت بهدف الكشف عن مستوى الكفايات المدركة للطلبة ذوي المشكلات التعليمية، والعاديين والمتفوقين أكاديمياً، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة العاديين على المقياس الكلي والمقاييس الفرعية لصالح الطلبة المتفوقين أكاديمياً، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة ذوي المشكلات التعليمية لصالح الطلبة المتفوقين أكاديمياً، كما وجدت أيضاً فروق دالة إحصائية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي المشكلات التعليمية لصالح الطلبة العاديين.

كما توصلت (بدر، ٢٠٠٦) من خلال دراستها بهدف الكشف عن الفروق بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والعاديات في الكفاءة الذاتية المدركة، والقدرة على الكتابة والتحصيل

الدراسي، إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوات صعوبات التعلم والعاديات في الكفاءة الذاتية المدركة، لصالح العاديات، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية المدركة. وفي الدراسة التي أجراها (Zisimopoulos & Galanaki, 2009) بهدف الكشف عن الفروق في الدافعية الذاتية والكفاءة الأكاديمية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصفين الخامس والسادس الابتدائي ببعض المدارس باليونان، وباستخدام مقياس الدافعية الذاتية الأكاديمية ومقياس الكفاءة الأكاديمية، توصلت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تنخفض لديهم الدافعية للتعلم، كما تنخفض لديهم الكفاءة الأكاديمية مقارنة بأقرانهم العاديين.

ونتيجة لذلك أشارت بعض الدراسات التي اهتمت بتنمية أو تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومنها (Miller, 2001) إلى أن تحسن الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يترتب عليه تحسن انجازهم الأكاديمي فحسب، وإنما تساعدهم أيضاً على إدارة وقتهم، وزيادة قدرتهم على التواصل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين والتعامل مع المجتمع بطريقة مناسبة. ويذكر (Leahy, 1985) أن أشكال مفهوم الذات مرنة وليست جامدة ويمكن تعديلها وتطويرها. كما يؤكد (Thomas & Harri, 1985) على أن أبعاد مفهوم الذات وجوانبها متداخلة ومتشابكة حيث يؤثر كل منها في الآخر، وتنمو الذات من خلال تنمية تلك الأبعاد كلها أو بعضها، فالذات كل متصل ومتكامل، وأن بناء الذات يتم من خلال عملية تكاملية، خلال تفاعل الفرد ككل في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

وبناءً على ذلك يرى (Leahy, 1985) أنه يمكن تنمية مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال عدد من العوامل التي تؤثر في هذا المفهوم باعتبارها مجالات تتضمنها أبعاد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، ومن هذه العوامل: الخصائص الجسمية لدى التلميذ، والقدرة الذهنية والتحصيل الدراسي ومدى الكفاءة التعليمية، والعلاقات الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية والفردية، والمهارات البدنية والحركية، والخصائص الانفعالية، والاتجاهات، والمهارات والأنشطة، والاهتمامات المدركة، والقيم الخلقية ومدى احساس التلميذ بها.

كما يشير (Elbaum & Vaughn, 2003) إلى أن التدخلات المدرسية وما يتعرض له

الطفل في المدرسة لها دواً كبيراً في تنمية مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، وخاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فالخبرات المدرسية ذات علاقة وثيقة بتكوين مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلميذ، فالتلاميذ الذين يحتفظون في ذاكرتهم بخبرات طيبة عن حياتهم في المدرسة، مثل: العلاقة مع المعلمين والزملاء، النجاح المدرسي وممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة، يتصفون بمفهوم إيجابي عن ذاتهم، والعكس صحيح.

ويتضح مما تقدم أهمية تطوير وتحسين مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، من خلال بعض البرامج التدريبية التي تحتوى على مجموعة من الأنشطة والإجراءات والتي تضع التلميذ في ظروف جماعية توفر له فرص التفاعل الاجتماعي مع أقرانه العاديين، وتعمل على توظيف العوامل التي تؤدي إلى تحسين مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، وتحديد العوامل التي تعيق تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى هذه الفئة. وخاصة أن غالبية الدراسات التي أجريت في البيئة العربية اهتمت بدراسة الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في بعض الخصائص المعرفية والانفعالية، ومنها دراسة (صقر، ١٩٩٢)، دراسة (عبد الوهاب، ١٩٩٣)، ودراسة (شيخة، ١٩٩٣)، ودراسة (صقر، ٢٠٠٩) دراسة (عبد النبي، ٢٠٠٥)، والبعض منها اهتم ببناء برامج تدريبية بهدف تحسين بعض العمليات المعرفية، ومنها دراسة (صقر، ٢٠٠٠، ٢٠١١)، ودراسة (برغوث، ٢٠٠٢)، ودراسة (عثمان، ٢٠١٥)، ويستدعي ذلك ضرورة الاهتمام بجوانب أخرى تتعلق بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن أهم هذه الجوانب الكفاءة الذاتية المدركة.

دراسات وبحوث سابقة:

يعرض الباحث للدراسات والبحوث التي تناولت تقديم برامج تدريبية لتنمية أو تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مرتبة من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

قام (Omizo, 1985) بدراسة بهدف الكشف عن تأثير جلسات ارشاد جمعي (عقلاني انفعالي) على مفهوم الذات ووجهة الضبط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً تتراوح أعمارهم ما بين (١١-٨) سنة من ذوي صعوبات التعلم، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية

والضابطة في مفهوم الذات ووجهة الضبط في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتيجة إلى فاعلية الارشاد العقلاني الانفعالي في تحسين مجالات معينة من مفهوم الذات، وتشجيع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تكوين وجهة ضبط داخلية.

استهدفت دراسة (Elbaum & Vaughn, 2003) الكشف عن فاعلية بعض التدخلات المعرفية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الإدراكية، وتكونت هذه التدخلات من: تحسين مهارات التلميذ في المجال الأكاديمي، وتدخل إرشادي تمثل في تصحيح الأفكار الخاطئة وإضعاف الأفكار الانهزامية للذات، وتدخل جسمي، وتدخل إدراكي، وقد ركزت جميعها على زيادة المعرفة الأكاديمية وتعديل اتجاهات التلاميذ نحو ذواتهم. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٢٠) تلميذاً بالصفين السابع والثامن، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكشفت النتائج عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتدخلات المعرفية المستخدمة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية، وأنه كلما زاد الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ زاد تقديرهم لذواتهم.

وللكشف عن أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وعلى عينة مكونة من (٥٢) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلبة الصف الرابع الملتحقين في غرف مصادر التعلم في مديرية تربية محافظة جرش الأردنية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وباستخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، إعداد/ هارتر (١٩٨٢)، وباستخدام برنامج تدريبي مكون من (١٢) جلسة تدريبية على تلاميذ المجموعة التجريبية، توصلت دراسة (الفواعير، ٢٠٠٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة أبو زيد (٢٠٠٥) إلى تقصى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الإنجاز الدراسي، ومفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم قائم على النظرية السلوكية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) تلميذاً وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية تتكون من (٤٣) تلميذاً وتلميذة، والأخرى ضابطة تتكون من (٣٦) تلميذاً وتلميذة، وتكون البرنامج التدريبي الذي تعرضت إليه أفراد المجموعة التجريبية من (٤٠) جلسة بلغت المدة الزمنية للجلسة الواحدة (٣٠) دقيقة، وطبق البرنامج لمدة شهرين بواقع خمس جلسات

أسبوعياً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.

كما استهدفت دراسة (أبو زيتون والناطور، ٢٠٠٩) تصميم برنامج تدريبي على بعض المهارات الدراسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقياس أثره في تحسين مهاراتهم الدراسية، وتحصيلهم الأكاديمي، وإجريت الدراسة على عينة مكونة من (٦٨) تلميذاً وتلميذة في الصفين الثالث والرابع من ذوي صعوبات التعلم في القراءة والحساب الملتحقين بغرف المصادر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية تتلقى أفرادها التدريب على البرنامج، والذي تتضمن مهارات الدراسة التالية: تنظيم وإدارة الوقت، وكتابة الملاحظات وتدوينها، ومهارات الاستعداد للامتحان، لمدة ثلاثة شهور بواقع خمسين حصة، والأخرى ضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي والاختبارات التحصيلية في اللغة العربية والرياضيات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وللكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، تأليف/هارتر (١٩٨٢)، على عينة مكونة من (٢٦) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي، من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بغرفة المصادر بمدينة جراش الأردنية، توصلت نتائج دراسة (Al-Fawair, Al-Kahteeb & Al-Wreikat, 2012) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها التدريب على جلسات البرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية الكفاءة المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وباستخدام برنامج ارشاد جمعي والكشف عن فاعليته في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان من ذوات صعوبات التعلم في القراءة والكتابة، وعلى عينة مكونة من (٢٠) تلميذة تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، توصلت نتائج دراسة (هياجنة والشكري، ٢٠١٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

وللكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات المدخل البنائي في تحسين أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي لذوي الصعوبات السيمانتية وأثره على تحصيلهم الأكاديمي، وعلى عينة مكونة من (١٠١) تلميذة بالصف الثاني الإعدادي، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة، وباستخدام برنامج تدريبي مكون من (٢٠) جلسة تدريبية لكل مجموعة تجريبية، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، توصلت نتائج دراسة (عواد، ٢٠١٤) إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي التالية: الكفاءة المعرفية، والكفاءة العامة، وتحمل المهام الأكاديمية، وكفاءة المقارنة لدى أفراد المجموعات التجريبية الثلاث، وقد انعكس ذلك ايجابياً على مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

وهدف دراسة الملا (٢٠١٦) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط زائد وأثره على رفع الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ويعانون من صعوبات في التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين احدهما تجريبية (ن=٢٠) وتلميذاً وتلميذة، يتلقى أفرادها التدريب على البرنامج الذي تكون من (٣٠) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، وتراوح زمن الجلسة ما بين (٤٥-٦٠) دقيقة، والأخرى ضابطة (ن=٢٠) تلميذاً وتلميذة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى التحقق من فروض الدراسة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ورفع الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. تعليق عام على الدراسات والبحوث السابقة:

من الاستعراض السابق للدراسات والبحوث التي أجريت في مجال اهتمام البحث الحالي، يتضح أن الغالبية العظمى منها تم إجراؤها على عينات من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، باستثناء دراسة Elbaum & Vaughn, (2003)، والتي أجريت على الصفين السابع والثامن، ودراسة (عواد، ٢٠١٤)، والتي أجريت على تلميذات الصف الثاني الإعدادي، وأما بالنسبة لنوع الصعوبة الأكاديمية التي اهتمت بها

هذه الدراسات، نجد أن الغالبية العظمى منها تم إجراؤها على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، والبعض منها تم إجراؤها على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والحساب كما في دراسة (أبو زيتون والناطور، ٢٠٠٩)، وأما بالنسبة لنوعية برامج التدخل التي استخدمت في الدراسات والبحوث السابقة، نجد أن البعض منها استخدم البرامج الإرشادية، ومنها: (Omizo, 1985)، (هياجنة والشكيري، ٢٠١٣)، ودراسة (الملا، ٢٠١٦) والتي استخدمت برنامج إرشادي معرفي سلوكي، وبعضها الآخر استخدم البرامج التدريبية، سواء كانت معرفية كما في دراسة (Elbaum & Vaughn, 2003)، ودراسة (عواد، ٢٠١٤)، أو سلوكية كما في دراسة (أبو زيد، ٢٠٠٥)، وقد اعتمدت دراسة (أبو زيتون والناطور، ٢٠٠٩) على برنامج تدريبي على بعض مهارات الدراسة، وأما بالنسبة للمتغيرات التابعة موضع اهتمام هذه الدراسات والبحوث نجد أن مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية كانت من المتغيرات التابعة في هذه الدراسات، باستثناء دراسة (الفواعير، ٢٠٠٤) والتي اهتمت بمفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، ودراسة (الملا، ٢٠١٦) والتي اهتمت بالكفاءة الاجتماعية، وبالنسبة للتصميم التجريبي المستخدم فقد اعتمدت الدراسات والبحوث السابقة على استخدام تصميم المجموعات المتكافئة (تجريبية وضابطة).

وقد تم الاستفادة من التعليق السابق على الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال اهتمام البحث الحالي، في إجراء البحث على تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة، وفي بناء جلسات البرنامج التدريبي المستخدم، وفي تحديد عدد الجلسات والزمن المناسب لها في ضوء العمر الزمني لعينة البحث الحالي، كما ستوضح ذلك في الجزء الخاص ببناء البرنامج، بالإضافة إلى التصميم التجريبي، فقد تم استخدام تصميم المجموعات المتكافئة، كما تم الاستفادة منها أيضاً في تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها.

فروض البحث:

من خلال التعليق السابق على نتائج الدراسات والبحوث السابقة، والإطار النظري، يمكن صياغة الفرض الرئيس للبحث الحالي، وذلك على النحو التالي:

يؤثر التدريب على محتوى جلسات البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي في تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ويمكن ترجمة الفرض البحثي السابق إلى الفرض الإحصائي التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال لصالح المجموعة التجريبية.

الطريقة والإجراءات:-

نتناول في هذا الجزء من البحث الوصف التفصيلي للإجراءات المتبعة في تنفيذ البحث ومنها: المنهج العلمى الملائم، ووصف للعينة والأدوات المستخدمة، والبرنامج التدريبى باستخدام استراتيجية الحواس المتعددة، ثم الخطوات التي تم في ضوءها تنفيذ هذا البحث، وذلك على النحو التالي:

منهج البحث:

يعتبر المنهج شبه التجريبي هو المنهج العلمى الملائم لطبيعة البحث الحالى، ولأهداف التى يسعى لتحقيقها، فيفى البحث الحالى بمتطلبات المنهج شبه التجريبي وخطواته، فيحدد الهدف الرئيسى للبحث فى دراسة فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي كمتغير مستقل فى تحسين الكفاءة الذاتية المدركة، ومجالاتها الفرعية لدى أفراد المجموعة التجريبية ذوى صعوبات تعلم القراءة كمتغيرات تابعة.

عينة البحث:

تم اجراء البحث على نوعين من العينات، هما:

١- عينة حساب الكفاءة السيكمترية لأدوات البحث:

تكونت عينة حساب الكفاءة السيكمترية لأدوات البحث من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس، بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، بمدرسة سعد زغلول بإدارة كفر الشيخ التعليمية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١١٩ - ١٢٨) شهراً، بمتوسط قدره (١٢٤،٨)، ويانحرف معيارى (٣،٥٦±).

٢- عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٦) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ذوى صعوبات تعلم القراءة، وقد تم اختيارهم من عينة كلية مبدئية قوامها (٥١٥) تلميذاً وتلميذة (٢٦٧ من الذكور، ٢٤٨ من الإناث)، من أربعة عشر فصلاً بأربع مدارس ابتدائية حكومية بإدارة كفر الشيخ التعليمية فى الفصل الدراسى الأول، من العام الدراسى

٢٠١٥/٢٠١٦، تتراوح أعمارهم الزمنية من ١٢١-١٣٠ شهرا ، بمتوسط قدره (١٢٤,٢) شهرا، وانحراف معياري قدره (٣,٦±). وقد تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين ، وذلك على النحو التالي:

مجموعة تجريبية: تتكون من (٨) تلاميذ (٥ ذكور ، ٣ إناث) ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية من ١٢١-١٢٨ شهرا، بمتوسط قدره (١٢٤,٨٣) شهرا، وانحراف معياري قدره (٢,٣٢±)، في حين تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٧-١١١)، بمتوسط قدره (١٠٦,٥٧)، وبانحراف معياري (٣,٤±).

مجموعة ضابطة: وتتكون من (٨) تلاميذ (٥ ذكور ، ٣ إناث) ، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية من ١٢١-١٢٧ شهرا ، بمتوسط قدره (١٢٤,٢٥) شهرا ، وانحراف معياري قدره (٢,٢٩±)، في حين تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٩٥-١١٢)، بمتوسط قدره (١٠٧,٢٣)، وبانحراف معياري (٣,٢±).

مبررات اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة استنادا على ما يلي:

تم اختيار الصف الخامس الابتدائي دون غيره من الصفوف مجالا للتطبيق نظراً لأن صعوبات التعلم في القراءة صعوبات نوعية تتطلب عينة خاصة، يجب أن يتوفر في أفرادها القدرة على فك شفرة الكلمات والجمل (التعرف)، ويبقى العائد من فك شفرة الحروف والكلمات والجمل وهو الفهم، والذي يعتبر الغاية من عملية القراءة، وتم اختيار صعوبات التعلم في القراءة دون غيرها من الصعوبات الأكاديمية نظراً لأن القراءة عامل عام وأساسي يدخل في جميع صور التعلم اللفظي وغير اللفظي، فلا تعد عملية القراءة مادة دراسية بالمعنى المألوف ولكنها نشاط أساسي في تحصيل المواد الدراسية الأخرى، وعادة ما يبدأ الأطفال تعلم القراءة في الصف الأول الابتدائي أو ما قبل ذلك، ومن ثم يستمر اعتمادهم على القراءة خلال جميع مراحل حياتهم الدراسية، ويعتبر الفشل في تعلم القراءة من أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

خطوات اختيار عينة البحث:

تم تحديد أفراد عينة البحث ذوي صعوبات تعلم القراءة في ضوء خطة تشخيصية

متعددة الأبعاد، باستخدام مجموعة من الاختبارات والمقاييس المقننة، على النحو التالي:

تم اختيار أربعة مدارس من مدارس التعليم الاساسى بإدارة كفرالشيخ التعليمية ، ويوضح جدول (١) أسماء المدارس التى تم اختيار أفراد عينة البحث منها، وعدد الفصول بها، بالإضافة إلى عدد التلاميذ:

جدول (١)

أسماء المدارس التى تم اختيار أفراد عينة البحث منها، وعدد الفصول بها وعدد التلاميذ

اسم المدرسة	عدد الفصول	عدد التلاميذ		المجموع الكلى
		ذكور	إناث	
١ - مدرسة الحديثة للتعليم الاساسى	٥	١٠١	٩٣	١٩٤
٢ - مدرسة تجريبية المعلمات الابتدائية	٣	٧٤	٧٢	١٤٦
٣ - مدرسة الوحدة العربية الابتدائية	٣	٤٥	٤٢	٨٧
٤ - مدرسة المنزه	٣	٤٧	٤١	٨٨
المجموع الكلى	١٤	٢٦٧	٢٤٨	٥١٥

وباستخدام محك التباعد بين القدرة العقلية العامة للتلميذ وتحصيله المتوقع والفعلى فى القراءة، تم تطبيق اختبار تشخيص العسر القرائى، إعداد/ جلجل (٢٠٠٦)، واختبارات كاتل للعامل العام، المقياس الثانى - الصورة (ب)، إعداد/ أبو حطب، صادق وعبد العزيز (٢٠٠٥)، على أفراد العينة الكلية المبدئية للبحث (ن = ٥١٥) تلميذا وتلميذة، ويتحويل الدرجات الخام للذكاء والدرجات الخام للقراءة التى حصل عليها أفراد عينة البحث إلى درجات معيارية، وذلك لحساب الفرق بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للقراءة، تم اختيار التلاميذ الذين أظهروا تباعداً بين الدرجتين بمقدر واحد أو أكثر، وعلى أن يكون صف القراءة الحالى لكل فرد منهم أقل من صف القراءة المتوقع* له فى ضوء نسبة ذكائه بمقدار صف دراسى كامل أو أكثر، ليمثلوا أفراد عينة البحث ذوي صعوبات تعلم القراءة (ن = ٥٤) تلميذا وتلميذة.

واستناداً إلى محك الاستبعاد، تم استبعاد (٢٢) حالة من حالات صعوبات التعلم التى

(*) تم حساب صف القراءة المتوقع باستخدام معادلة بوند وتنكر ١٩٦٧ حيث إن:

صف القراءة المتوقع = عدد السنوات التى قضاها التلميذ فى المدرسة × نسبة الذكاء / ١٠٠ + ١

ترجع إلى إلى الإعاقة الانفعالية الشديدة، أو إلى أى نوع من الإعاقات سواء أكانت بصرية أم سمعية أم حركية، وأصبح بذلك عدد أفراد العينة (٣٢) تلميذا وتلميذة.

واستنادا إلى محك الخصائص السلوكية المميزة لذوى صعوبات التعلم، تم إعطاء معلمى الفصول (معلم اللغة العربية)، التى بها أفراد العينة ذوى صعوبات تعلم القراءة (ن = ٣٢) تلميذا وتلميذة، مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، إعداد/ كامل (١٩٩٠)، وشرح لهم الكيفية التى يتم بها استخدام المقياس، وما قد يغطى بعض عباراته من غموض لضمان عدم اللبس عند التقدير. وبعد تجميع المقياس من المعلمين وتصحيحه تم استبعاد (٨) حالات لحصول أفرادها على درجات فى المقياس اللفظى أعلى من الدرجة (٢٠)، وفى المقياس غير اللفظى أعلى من الدرجة (٤٠)، وفى المقياس الكلى أعلى من (٦٥)، وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (ن = ٢٤) تلميذا وتلميذة.

واستنادا إلى محك المؤشرات العصبية التى ترتبط غالبا بالأنماط السلوكية التى تصدر عن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجى السريع (QNST)، إعداد كامل (١٩٨٩) بطريقة فردية على أفراد العينة ذوى صعوبات تعلم القراءة، وفى ضوء النتائج التى تم الحصول عليها من تطبيق الاختبار تم استبعاد (٧) حالات لحصول أفرادها على درجات كلية على اختبار (QNST) تقع فى نطاق الدرجة العادية والتى تتراوح من (صفر-٢٥)، بالإضافة إلى استبعاد حالة واحدة تم فيها الحصول على درجة كلية على الاختبار تقع فى نطاق الدرجة المرتفعة، وهى درجة كلية تزيد عن الدرجة (٥٠)، مما يشير إلى معاناة هذا التلميذ من مشكلات فى التعلم فى ظروف الفصل الدراسى العادى ترجع إلى وجود اضطرابات نيورولوجية حادة. وبذلك أصبح عدد أفراد العينة (١٦) تلميذا وتلميذة حصلوا على درجات كلية على الاختبار تقع فى نطاق درجة الشك أو الاشتباه وهى درجة كلية تتراوح من (٢٦-٥٠)، مما يشير إلى أن هؤلاء التلاميذ يعانون فعلا من صعوبات تعلم، حيث إنه يدخل فى إطار هذا التصنيف الأطفال الذين يكون مستوى تحصيلهم الحالى أقل من المستوى المتوقع منهم فى ضوء نسبة ذكائهم (ذوى صعوبات تعلم)، تم بعد ذلك تقسيمهم إلى مجموعتين احدهما تجريبية (ن = ٨) تلميذاً وتلميذة، والأخرى ضابطة (ن = ٨) تلميذاً وتلميذة.

تم بعد ذلك المجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في: السن، ومتغيرات البحث التشخيصية، بالإضافة إلى المتغير المستقل للبحث (الكفاءة المدركة)، باستخدام اختبار مان ويتني اختبار "ي" Mann - Whiteny للعينات المستقلة، والتي يوضحها جدول (٢).

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث في القياس القبلي (ن=١ ن=٢=٨)

المقاييس	المتغيرات	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
		تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة		
السن	السن	١٥,٣٥	٩,٦٥	١١٣,٥٠	٩٦,٥٠	٠,٦٥	غير دالة
اختبارات كاتل للعامل العام - المقياس الثاني (الصورة ب)	نسبة الذكاء	١٠,٧٠	١٠,٣٠	١٠٧,٠٠	١٠٣,٠٠	٠,٥١	غير دالة
مقياس تقدير سلوك التلميذ	الدرجة الكلية	١١,١٠	٩,٩٠	١١١,٠٠	٩٩,٠٠	٠,٤٧	غير دالة
اختبار (QNST)	الدرجة الكلية	٩,٨٠	١١,٢٠	٩٨,٠٠	١١٢,٠٠	٠,٥٤	غير دالة
قائمة تقدير التوافق	الدرجة الكلية	٩,٦٥	١١,٣٥	٩٦,٥٠	١١٣,٥٠	٠,٦٥	غير دالة
اختبار تشخيص العسر القراني	التعرف	١٠,٣٥	١٠,٦٥	١٠٣,٥٠	١٠٦,٥٠	٠,١٢	غير دالة
	فهم الكلمة	٩,٠٥	١١,٩٥	٩٠,٥٠	١١٩,٥٠	١,١٤	غير دالة
	فهم الجملة	٩,٤٠	١١,٦٠	٩٤,٠٠	١١٦,٠٠	٠,٨٨	غير دالة
	فهم الفقرة	١٠,٩٠	١٠,١٠	١٠٩,٠٠	١٠١,٠٠	٠,٤٥	غير دالة
	الدرجة الكلية	١٠,٩٥	١٠,٠٥	١٠٩,٥٠	١٠٠,٥٠	٠,٣٦	غير دالة
مقياس بروفييل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور	الكفاءة المدرسية	٩,٢٠	١١,٨٠	٩٢,٠٠	١١٨,٨٠	١,٠٣	غير دالة
	الكفاءة الاجتماعية	٨,٩٠	١٢,١٠	٨٩,٠٠	١٢١,٠٠	١,٢٦	غير دالة
	كفاءة الألعاب البدنية	١٠,٧٥	١٠,٢٥	١٠٧,٥٠	١٠٢,٥٠	٠,٢١	غير دالة
	كفاءة المظهر الجسمي	١٠,٢٠	١٠,٨٠	١٠٢,٠٠	١٠٨,٠٠	٠,٣٤	غير دالة
	كفاءة التصرف	٩,٨٠	١٠,٩٥	٩٨,٠٠	١٠٩,٥٠	٠,٣٨	غير دالة
	السلوكي	١٠,٧٠	١٠,٣٠	١٠٧,٠٠	١٠٣,٠٠	٠,١٦	غير دالة
	قيمة الذات العامة	١٠,٧٠	١٠,٣٠	١٠٧,٠٠	١٠٣,٠٠	٠,١٦	غير دالة

يتضح من جدول (٢) أن هناك تكافؤ بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على جميع متغيرات البحث، حيث إن قيمة (Z) لم تصل إلى حد الدلالة الإحصائية في جميع متغيرات البحث، ويعني ذلك أنه لا توجد فروقا دالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع متغيرات البحث، مما يشير إلى وجود درجة عالية من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف البحث الحالي، والإجابة عن أسئلته وفروضه، تم استخدام الاختبارات

والمقاييس التالية، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي المستخدم:

أ-الاختبارات والمقاييس المستخدمة في تشخيص أفراد عينة البحث ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتشتمل على:

١-مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، من وضع ميكلبست (١٩٧١)، وأعدّه للبيئة المصرية، كامل (١٩٩٠)، والمقياس عبارة عن قائمة ملاحظة سلوكية لفرز حالات صعوبات التعلم، وتتكون من (٢٤) فقرة موزعة على خمسة مقاييس فرعية هي: الفهم السماعي والذاكرة، اللغة المنطوقة، التوجه (الزمني والمكاني)، التأزر الحركي، والسلوك الشخصي الاجتماعي، ويشير ارتفاع الدرجة على المقياس إلى أن الطفل عادي، أما انخفاض الدرجة فيشير إلى وجود حالة من حالات صعوبات التعلم.

وتتوافر للمقياس مؤشرات عالية من الثبات والصدق، فقد قام معد المقياس بحساب ثباته من خلال إعادة التطبيق حيث تراوحت معاملات الثبات لمجموعات الخصائص السلوكية الخمس بين (٠,٣٠٨)، (٠,٧٣٠)، كما تم حساب صدق المقياس بطريقة صدق المحك الخارجي، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة التقنين ودرجاتهم في القراءة والحساب ما بين (٠,٢١)، (٠,٧١)، للقراءة، (٠,٣١)، (٠,٤٤) للحساب. ويستخدم هذا المقياس في التشخيص المبدئي لحالات صعوبات التعلم من خلال ملاحظة المعلم للتلاميذ داخل الفصل الدراسي.

وقد قام الباحث الحالي بالتحقق من صدق وثبات المقياس وذلك على عينة حساب الكفاءة السيكمترية لأدوات البحث، (ن=٤٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة سعد زغلول الابتدائية بإدارة كفر الشيخ التعليمية. فباستخدام طريقة صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لتقديرات المعلمين لهذه العينة على مقياس تقدير سلوك التلميذ، والدرجات الكلية لأداء هؤلاء التلاميذ على اختبار المسح النيورولوجي السريع (Q.N.S.T)، بلغت قيمة معامل الارتباط بهذه الطريقة -٠,٨٧ (تشير إشارة معامل الارتباط السالبة إلى اختلاف اتجاه التقدير في كلا المقياسين، فيشير ارتفاع الدرجة على مقياس تقدير سلوك التلميذ إلى التلميذ العادي، في حين يشير انخفاض الدرجة على اختبار المسح النيورولوجي السريع إلى التلميذ العادي، والعكس بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم)، وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً، وتكفي للثقة في صدق المقياس.

وباستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار بفواصل زمنية قدره (٢١) يوماً، بلغت قيم معاملات الثبات لمجموعات الخصائص السلوكية الخمس ٠,٧٥ ، ٠,٨٢ ، ٠,٨٦ ، ٠,٤٥ ، ٠,٧٩ ، على التوالي، وجميعها قيم مرتفعة تكفي للثقة في ثبات المقياس.

٢- قائمة تقدير التوافق للأطفال، إعداد/ كامل (١٩٨٨)، والتي تتكون من (٦٢) عبارة يتم ملاحظة سلوك الطفل من خلالها، ويحصل الطفل على (٦) درجات للتوافق وفقاً لنظام القائمة هي: التوافق الذاتي، المنزلي، الاجتماعي، المدرسي، الجسمي، بالإضافة للتوافق الكلي، ويشير انخفاض درجة التوافق الكلي التي يحصل عليها الطفل على القائمة إلى أنه يعاني من اضطراب انفعالي والعكس صحيح. وتستخدم هذه القائمة في استبعاد حالات صعوبات التعلم التي ترجع إلى سوء التوافق الانفعالي.

وتتوافر للقائمة مؤشرات عالية من الثبات والصدق، فقد قام معد القائمة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات ما بين (٠,٥٤٣)، (٠,٨٦٢)، وباعتماد على آراء المدرسين كمؤشر للصدق، وبحساب معامل الارتباط، تراوحت القيم التي تم الحصول عليها ما بين (٠,٦٤٥)، (٠,٩٠٢).

وقام الباحث الحالي بالتحقق من صدق وثبات القائمة على عينة حساب الكفاءة السيكمترية، فباستخدام طريقة صدق الاتساق الداخلي، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على المقاييس الفرعية للقائمة بالإضافة للدرجة الكلية، تراوحت قيم معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية للقائمة مع بعضهم البعض من ناحية، ومع التوافق الكلي من ناحية أخرى من (٠,٣٩) إلى (٠,٧٩)، وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً تكفي للثقة في صدق القائمة. وباستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار لحساب ثبات القائمة، بفواصل زمنية قدره (٢١) يوماً، بلغت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين على النحو التالي: ٠,٨١ ، ٠,٧٦ ، ٠,٧٣ ، ٠,٨١ ، ٠,٧١ ، ٠,٧٩ ، وهي تخص: التوافق الذاتي، التوافق المنزلي ، التوافق الاجتماعي، التوافق المدرسي، التوافق الجسمي، والتوافق الكلي، وهي قيم مرتفعة تكفي للثقة في ثبات القائمة.

٣- اختبار المسح النيورولوجي السريع (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم)

The Quick Neurological Screening Test (Q.N.S.T):

وضعه م. موتى وآخرون. Mutti, M. et al. (١٩٧٨)، وإعداد وتقنين (كامل، ١٩٨٩)، ويعتبر اختبار المسح النيورولوجي السريع أسلوباً من الأساليب الفردية المختصرة (يستغرق حوالي ٢٠ دقيقة في تطبيقه)، وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام (١٥ مهمة) قابلة للملاحظة الموضوعية تساعد في التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ابتداء من سن خمس سنوات، وقد تم تطوير الاختبارات الفرعية من خلال المقاييس المستخدمة في الفحوص النيورولوجية والنيوروسيكولوجية والنمائية للأطفال في مراحل العمر المختلفة ويعطى الاختبار درجة كلية ناتجة من جمع الدرجات التي يحصل عليها الطفل على الاختبارات الفرعية الخمسة عشرة.

الكفاءة السيكمومترية للاختبار:

يتوافر للاختبار مستوى مقبول من الصدق والثبات، سواء في البيئة الأجنبية، أو في البيئة المصرية. فقد قام معد الاختبار بحساب ثباته، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠,٦٧) . (٠,٩٢). كما استخدم معد الاختبار الصدق العامل لدرجات عينة كلية قوامها (١٦١) تلميذاً وتلميذة، وقد توصل إلى أن الاختبار يقيس ثلاثة عوامل تمثل كل من: النظم الحسية الطرفية، النظم المركزية والنظم الحركية. وبحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على الاختبار ودرجات الأبعاد الفرعية لمقياس تقدير سلوك التلميذ كمحك خارج، تراوحت قيم معاملات الارتباط من (-٠,٦٧٤) . (-٠,٨٧٤)، وهي مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١ (كامل، ١٩٨٩).

كما قام الباحث بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على اختبار (Q.N.S.T)، والدرجة الكلية على مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، على عينة حساب الكفاءة السيكمومترية، وبلغت قيمة معامل الارتباط المحسوبة بهذه الطريقة (-٠,٨٧)، وهي قيمة مرتفعة ودالة احصائياً وتكفي للثقة في صدق الاختبار. كما تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة معامل "الفا كرونباخ" على عينة حساب الكفاءة السيكمومترية، وبلغت قيمة معامل الثبات المحسوبة بهذه الطريقة ٠,٨٩، وهي قيمة مرتفعة تكفي للثقة في ثبات الاختبار.

٤- اختبارات كاتل للعامل العام (مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة، المقياسان الثانى والثالث الصورة أ ، ب)، إعداد/ أبوحطب، صادق وعبد العزيز (٢٠٠٥)، ويستخدم هذا الاختبار فى قياس نسبة الذكاء لدى أفراد عينة البحث، بالإضافة إلى تحديد أفراد العينة ذوى صعوبات تعلم القراءة، وفقاً لمحك التباعد بين القدرة العقلية العامة والأداء على اختبار تشخيص العسر القرائى، وذلك عن طريق استخدام المقياس الثانى من الاختبار، والذي يناسب التلاميذ فى المرحلة العمرية (٨-١٣) سنة.

وتتوافر للاختبار مؤشرات عالية من الصدق والثبات، فقام معدوا الاختبار للبيئة المصرية بحساب الصدق بأكثر من طريقة منها: الصدق العاملى، والصدق المرتبط بالمحك الخارجى، بالإضافة إلى الصدق التمييزى، كما تم استخدام طريقتى: الصورة المتكافئة، والتجزئة النصفية فى حساب ثبات الاختبار، وتشير النتائج التى تم التوصل إليها والموضحة بكراسة التعليمات، أن الاختبار تتوافر له درجات مرتفعة من الصدق والثبات فى البيئة المصرية.

وقد قام الباحث الحالى بالتحقق من صدق وثبات الاختبار على عينة حساب الكفاءة السيكمترية، فباستخدام طريقة صدق المحك الخارجى، عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية التى حصل عليها أفراد العينة على الاختبار، ودرجاتهم الكلية على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، إعداد/حسن (٢٠١٤)، بلغت قيمته (٠,٦١)، وهى قيمة مرتفعة ودالة احصائياً تكفى للثقة فى صدق الاختبار. وباستخدام طريقة الصور المتكافئة، حيث تم تطبيق الصورتين (أ ، ب) من المقياس الثانى من الاختبار، على أفراد عينة حساب الكفاءة السيكمترية بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٩)، وهى قيمة مرتفعة تكفى للثقة فى ثبات الاختبار.

٥- اختبار تشخيص العسر القرائى، إعداد/ جلجل (٢٠٠٦): يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص بعض الصعوبات التى يعانى منها التلاميذ فى القراءة، من خلال التعرف على جوانب القوة والضعف لدى كل تلميذ. ونحصل من الاختبار على خمس درجات تمثل الأبعاد الفرعية الأربعة للاختبار، بالإضافة للدرجة الكلية، وهى: التعرف على المفردات (٤٠)، فهم المفردات (١٠) عبارات، فهم الجملة (١٠) عبارات، قطع القراءة (٢٠) عبارة. وتتراوح الدرجات الكلية على الاختبار ما بين (صفر-٨٠). ويشير انخفاض الدرجة الكلية على

الاختبار إلى معاناة الطفل من العسر القرائي. ويستخدم الاختبار في تشخيص صعوبات القراءة لدى أفراد عينة البحث.

وبالنسبة للكفاءة السيكومترية للاختبار، فقد قامت معدة الاختبار باستخدام طريقتي صدق المحكمين، وصدق المحك الخارجي باستخدام درجات اختبار الفهم القرائي، ودرجات التلاميذ في اللغة العربية في نهاية العام، وحصلت على قيم للمعاملات الارتباط تتراوح ما بين (٠,٨١-٠,٨٦)، وباستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار لحساب ثبات الاختبار، توصلت معدة الاختبار إلى قيم للثبات تتراوح ما بين (٠,٥٨-٠,٦٨).

وقد قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات الاختبار على أفراد عينة حساب الكفاءة السيكومترية، فباستخدام طريقة صدق المحك الخارجي، عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة حساب الكفاءة السيكومترية على اختبار تشخيص العسر القرائي، ودرجاتهم على اختبار الفهم القرائي، إعداد/ عجاج (١٩٩٨)، بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٥٦) وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١، مما يكفي للثقة في صدق الاختبار. وباستخدام طريقة "الفكرويناخ" تم الحصول على قيم للثبات على النحو التالي (٠,٧٨ ، ٠,٨٠ ، ٠,٧٩ ، ٠,٨١ ، ٠,٨٢)، للأبعاد الفرعية: التعرف، فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة، بالإضافة للدرجة الكلية على الاختبار وهي قيمة مرتفعة تكفي للثقة في ثبات الاختبار.

٦- مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور: Self-Perception Profile for Children (Grades 3-8)، تأليف/ (Harter, 2012)، تعريب/ الباحث* :

الهدف من المقياس:

قامت (Harter, 1985) بإعداد مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، من خلال مراجعتها لأداتها الأصلية لقياس الكفاءة المدركة للأطفال The Perceived Competence Scale for Children، والتي قدمتها عام (١٩٨٢)، كأداة تقرير ذاتي جديدة، تؤكد على تقدير إحساس الطفل بالكفاءة في مجالات مختلفة، بدلا من النظر للكفاءة المدركة كعامل عام، فيتم قياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال من خلال خمسة مجالات يمثل كل مجال منهم مقياساً جزئياً منفصلاً، هي: الكفاءة المدرسية Scholastic Competence، الكفاءة الاجتماعية Social Competence، الكفاءة الرياضية Athletic Competence.

Competence، كفاية المظهر الجسمي Physical Appearance، كفاية التصرف السلوكي Behavioral Conduct، بالإضافة إلى مقياس جزئي سادس يشير إلى قيمة الذات العامة Global Self-Worth.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٣٦) مفردة موزعة على المقاييس الفرعية الست التي تقيس مكونات بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، بواقع (٦) مفردات لكل مقياس منهم، ولقد اعتمدت معدة المقياس على صورة سؤال جديدة مضمونها أنا اشبه أيه What I Am Like، تزودنا بمدى واسع من الاستجابات، بهدف التقليل من تأثير المرغوبة الاجتماعية في الاستجابة على مفردات المقياس، وتعتمد طريقة الاجابة على مفردات المقياس على الاختيار الجبري، حيث يعرض على التلميذ خاصية سلوكية لأقرانه ويطلب منه أن يحدد ما إذا كانت المفردة تعبر عن حقيقته أى تنطبق عليه تماماً، أو أنها تعبر عن جزء من حقيقته أى تنطبق عليه بشكل جزئي، حيث تم تقسيم كل مفردة من مفردات المقياس إلى قسمين، يفصل بينهما كلمة لكن، وعلى الطفل أن يحدد القسم من المفردة الذى ينطبق عليه، ثم عليه أن يحدد ما إذا كان ما يوجد فى هذا القسم، يحدث له كثيراً أم يحدث له قليلاً (قام الباحث هنا بتحويل التقديرات الكيفية فى المقياس الأصلي إلى تقديرات كمية، نظراً لطبيعة عينة البحث ذوي صعوبات تعلم القراءة)، ويشير القسم الأيمن من بعض المفردات إلى الجانب الإيجابي للصفة التى يشير إليها مضمون المفردة؛ لذا يتم التقدير على النحو التالى: يحدث لى كثيراً تأخذ التقدير (٤)، ويحدث لى قليلاً تأخذ التقدير (٣)، فى حين يشير القسم الأيسر إلى الجانب السلبي للصفة التى يشير إليها مضمون المفردة؛ لذا يتم التقدير على النحو التالى: يحدث لى قليلاً تأخذ التقدير (٢)، ويحدث لى كثيراً تأخذ التقدير (١)، والعكس بالنسبة لبعض المفردات التى تشير إلى الجانب السلبي للصفة التى تقيسها المفردة، ويتم جمع درجات كل مجال من مجالات الكفاءة المدركة الست كل مجال على حده، ولا توجد درجة كلية على المقياس، وتتراوح الدرجات التى يحصل عليها التلاميذ على كل مجال منهم ما بين (٦-٢٤). ويمكن تحديد المفردات التى تستخدم فى قياس كل مجال من مجالات الكفاءة المدركة واتجاهها على النحو التالى:

١- الكفاءة المدرسية: يستخدم فى قياسها المفردات أرقام: ١ (+)، ٧ (+)، ١٣ (-)،

١٩ (-)، ٢٥ (+)، ٣١ (-).

٢- الكفاءة الاجتماعية: يستخدم في قياسها المفردات أرقام: ٢ (-)، ٨ (+)، ١٤ (-)

(، ٢٠ (+)، ٢٦ (-)، ٣٢ (+).

٣- كفاية الألعاب البدنية: يستخدم في قياسها المفردات أرقام: ٣ (+)، ٩ (-)، ١٥

(+، ٢١ (+)، ٢٧ (-)، ٣٣ (-).

٤- كفاية المظهر الجسمي: يستخدم في قياسها المفردات أرقام: ٤ (+)، ١٠ (+)،

١٦ (-)، ٢٢ (-)، ٢٨ (-)، ٣٤ (+).

٥- كفاية التصرف السلوكي: يستخدم في قياسها المفردات أرقام: ٥ (-)، ١١ (+)،

١٧ (+)، ٢٣ (-)، ٢٩ (-)، ٣٥ (+).

٦- قيمة الذات العامة: يستخدم في قياسها المفردات أرقام: ٦ (-)، ١٢ (-)، ١٨

(+، ٢٤ (+)، ٣٠ (+)، ٣٦ (-).

الكفاءة السيكمومترية للمقياس:

أ- كما قامت بها معدة المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام أكثر من طريقة، فباستخدام الصدق العاملي على عينة قوامها (٢٧٤٤) طالبا وطالبة من طلاب الصفوف من الثالث إلى الثامن، تم الحصول على ستة عوامل تمثل مجالات الكفاءة المدركة الست، كما تم التوصل إلى قيم لمعاملات ارتباط دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة السابقة على المقياس، وتقديرات المعلمين لهم (صدق المحك الخارجي)، ودرجاتهم على مقياس للدافعية (صدق التكوين). كما توصلت دراسة (Thomson & Zand, 2002) بهدف فحص الخصائص السيكمومترية لمقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة لهاتر، على عينة أمريكية من أصل إفريقي، وبإجراء التحليل العاملي بأسلوب المكونات الأساسية، توصلت النتائج إلى وجود ست عوامل أساسية، كما في المقياس الأصلي، وأكدت النتائج أيضاً أنه ليس من المفضل أن تمثل القيمة الإجمالية للذات بعداً من أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة، وقد تحققت الدراسة من صدق التكوين العاملي للمقياس.

وبالنسبة لثبات المقياس تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ على ثمانى أنواع من العينات تمثل الصفوف الدراسية التالية: الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع والثامن، وتكونت

هذه العينات من (٢٧٤٤) طالباً بالصفوف من الثالث إلى الثامن، (١٣٩٢) من الذكور، (١٣٥٢) من الإناث، وقد تراوحت معاملات الثبات ما بين ٠,٨٠ ، ٠,٨٥ ، للكفاية المدرسية، وما بين ٠,٧٥ ، ٠,٨٤ ، للكفاية الاجتماعية، وما بين ٠,٧٦ ، ٠,٩١ ، للكفاية الرياضية، وما بين ٠,٧٦ ، ٠,٨٨ ، لكفاية المظهر الجسمي، وما بين ٠,٧١ ، ٠,٨٧ ، لكفاية التصرف السلوكي، وما بين ٠,٧٨ ، ٠,٨٧ ، لقيمة الذات العامة. وهي قيم مرتفعة للثبات.

ب- كما قام بها الباحث الحالي:

قام الباحث بالحصول علي مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، وترجم مفردات المقياس إلى اللغة العربية، وتم عرض الترجمة على اثنين من الأساتذة المتخصصين في اللغة الإنجليزية وآدابها للتأكد من سلامة الترجمة (احدهما حاصل على درجة الدكتوراه من المملكة المتحدة). كما تم عمل ترجمه عكسية من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من أستاذ آخر متخصص في مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بكلية التربية - جامعة كفر الشيخ (حاصل على درجة الدكتوراه من المملكة المتحدة)، وذلك بهدف التأكد من محافظة كل مفردة علي مضمونها كما وردت في المقياس الأصلي، وقد ترتب على ذلك حدوث تعديلات طفيفة علي النص العربي لبعض المفردات. تم بعد ذلك عرض مفردات المقياس على أحد الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس تخصص (اللغة العربية)، بهدف مراجعة سلامة اللغة التي تمت بها صياغة مفرداته، وقد ترتب على هذه الخطوة تعديل صياغة بعض المفردات.

ثم بعد ذلك تم إعداد التعليمات اللازمة لتطبيق المقياس، على عينه حساب الكفاءة السيكومترية لأدوات البحث (ن=٤٠) تلميذاً وتلميذة، وذلك بهدف التحقق من صدقه وثباته، وذلك علي النحو التالي:

أ- صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس في قياس ما وضع لقياسه، وهو مجالات بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، بطريقة صدق المحك الخارجي، عن طريق حساب معاملات الارتباط للدرجات التي حصل عليها أفراد عينة حساب الكفاءة السيكومترية (ن=٤٠) تلميذاً وتلميذة على المقياس، ودرجاتهم على مقياس الكفاءة المدركة، تأليف (Miserandion, 1996)، تعريب/ زايد (٢٠٠٢)، والتي يوضحها جدول (٢).

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة حساب الكفاءة السيكومترية (ن=٤٠) على مجالات بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، ودرجاتهم الكلية على مقياس الكفاءة المدركة، كمحك خارجي

مجالات الكفاءة الذاتية المدركة	الكفاءة المدرسية	الكفاءة الاجتماعية	الكفاءة الرياضية	كفاية المظهر الجسمي	كفاية التصرف السلوكي	قيمة الذات العامة
الدرجة الكلية للكفاءة المدركة (للمحك)	٠,٧٨	٠,٧٥	٠,٦٢	٠,٥٨	٠,٥٣	٠,٦٨

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات مجالات بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال، والدرجة الكلية على مقياس الكفاءة المدركة، تتراوح ما بين ٠,٥٣ لمجال كفاية التصرف السلوكي، ٠,٧٨ لمجال الكفاءة المدرسية، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق المقياس في قياس مجالات بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة، لدى أفراد عينة البحث.

ب- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، على عينة حساب الكفاءة السيكومترية، وتم التوصل إلى قيم معاملات الثبات الموضحة بجدول (٣).

جدول (٣)

قيم معاملات ثبات مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور بطريقة ألفا كرونباخ (ن=٤٠)

تلميذاً وتلميذة

مجالات الكفاءة الذاتية المدركة	الكفاءة المدرسية	الكفاءة الاجتماعية	الكفاءة الرياضية	كفاية المظهر الجسمي	كفاية التصرف السلوكي	قيمة الذات العامة
قيم معاملات الثبات	٠,٨٣	٠,٧٩	٠,٧١	٠,٦٤	٠,٦٨	٠,٨١

يتضح من قيم الثبات الموضحة بجدول (٣) أنها قيم مرتفعة وتكفي للثقة في ثبات مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، لقياس مجالات الكفاءة المدركة لدى أفراد عينة البحث الحالي.

ب- البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي، إعداد/الباحث* : تمهيد:

من المعروف أن من أفضل البرامج التدريبية التي يتفاعل معها التلميذ هي تلك البرامج التي تقدم على شكل أنشطة تعليمية متنوعة ومدعمة، باستخدام العديد من الوسائل المساعدة مثل: الصور والنمذجة ولعب الأدوار، وأن مثل هذه النوعية من البرامج تمكن التلميذ من التعلم الذاتي، مع التوجيه من جانب المعلم، بالإضافة إلى أنها ملائمة لطبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فالتدريب على أنشطتها يساعد التلميذ على اكتساب المهارات المختلفة، وتنمية إدراكه الحسي وقدراته العقلية، ويتمكن بذلك التلميذ من وضع قدميه على أول طريق النجاح، والتغلب على مختلف الصعوبات التي يواجهها أثناء عملية التعلم.

وفي ضوء ذلك فإن البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي المستخدم في البحث الحالي يتضمن العديد من الأنشطة والألعاب التربوية الهادفة، والتي يتم تطبيقها باستخدام أساليب واستراتيجيات مناسبة للعمر الزمني وطبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مع التركيز على جوانب الضعف لدى التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم في القراءة، والتي يقوم التلميذ بأدائها من خلال الاشتراك مع زملاؤه، بهدف إكساب التلميذ القدرة على التعبير عن ذاته بطريقة هادفة، وإكسابه مفهوماً إيجابياً عن ذاته، كما أنها تتيح الفرصة لتحرير طاقته، والتنفيس عن مشاعره، وتوفير فرص التفاعل الاجتماعي من خلال اللعب.

وتم تصميم محتوى البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي من خلال مراجعة الباحث للأدب السيكلوجي والدراسات والبحوث السابقة، المرتبطة بموضوع البحث الحالي، وعلى أساس أن مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة مفهوم مركب يتكون من عدة أبعاد (مدرسية، اجتماعية، رياضية، جسمية، وسلوكية)، وتم الاستفادة من البرامج التي تم إعدادها في هذه الدراسات سواء كانت إرشادية أو تدريبية أو تعليمية، ومنها: دراسة (عثمان، ٢٠٠١) والتي تم فيها استخدام برنامج إرشادي مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ودراسة (Reasoner & Dusa, 2002) والتي اهتمت بتنمية تقدير الذات لدى طلبة المدارس الثانوية، ودراسة (عميرة، ٢٠٠٢) والتي اهتمت ببناء برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر، ودراسة (السرور، ٢٠٠٣)، وقد تم فيها استخدام برنامج تدريبي لتنمية

(*) ملحق رقم (٢).

مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة (السعيدة، ٢٠٠٤) واهتمت ببناء برنامج تدريبي واختبار فاعليته في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة (صوالحة، ٢٠٠٤) وتم فيها استخدام استراتيجية التدريس المباشر بهدف تنمية الاتجاهات ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بغرف المصادر، ودراسة (الفواعير، ٢٠٠٤) والتي استخدمت برنامج تدريبي بغرض تنمية الكفاءة المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر، ودراسة (أبو زيد، ٢٠٠٥) وتم فيها بناء برنامج تدريبي سلوكي واختبار فاعليته في تنمية الدافعية للإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ودراسة (أبو زيتون والناطور، ٢٠٠٩) وتم فيها استخدام برنامج تدريبي لتنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهداف البرنامج:

يتحدد الهدف الرئيس من البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي المستخدم في تحسين مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة بمجالاته المختلفة (المدرسية، الاجتماعية، الرياضية، الجسمية والسلوكية) لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وأما الأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي تتمثل في:

- ١- إعطاء التلميذ فرصة للتعبير عن نفسه أمام أعضاء المجموعة التجريبية مما يعزز ثقته في ذاته.
- ٢- تشجيع التلاميذ على تقبل ذواتهم الجسمية بإيجابتها وسلبياتها، من خلال الرؤية الصحيحة للذات، باستخدام لعبة المرأة.
- ٣- توفير فرص للتفاعل الاجتماعي بين أعضاء المجموعة التجريبية من خلال علاقات تسودها المحبة والتقبل والتعاون والمشاركة في الأنشطة التدريبية التي تحتوى عليها جلسات البرنامج.
- ٤- تنمية الميول القيادية لدى أفراد العينة التجريبية من خلال بعض الأنشطة التدريبية ومنها ممارسة انتخابات رئيس الفصل.
- ٥- تدريب أفراد المجموعة التجريبية على الحديث الإيجابي مع الذات من خلال تدريبهم على استخدام العبارات الإيجابية في المواقف المزعجة.

- ٦- تنمية بعض المهارات الاجتماعية المقبولة لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال تدريبهم على المشاركة في المناسبات الاجتماعية، والتعاون والعمل الجماعي.
- ٧- تنمية بعض المهارات الحركية لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال ممارستهم لبعض الألعاب الرياضية التي تشتمل عليها بعض جلسات البرنامج مثل لعبة شد الحبل.
- ٨- تنمية الشعور بالانتماء والاحساس بالمسئولية الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال تدريبهم على كيفية التعامل مع الممتلكات العامة وكيفية التصرف بإيجابية تجاه الآخرين.
- ٩- تنمية التفكير العقلاني لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال تدريبهم على تحديد واكتشاف الأفكار والعبارات السلبية وتفنيدها.
- ١٠- تنمية بعض مهارات الحياة اليومية لدى أفراد المجموعة التجريبية من خلال تدعيم السلوك الاستقلالي وتنمية الاعتماد على الذات.

الأسس التي تم في ضوءها بناء البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي :

في ضوء نتائج بعض دراسات وبحوث التدخل السلوكي المبنية على استخدام مجموعة من الأنشطة والتدريبات بهدف تحسين أو تنمية مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، روعيت في إعداد جلسات البرنامج بعض الأسس المهمة التي تساعد في تحقيق أهدافه ونجاحه والتي تتمثل في:

- ١- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين أفراد العينة ذوي صعوبات تعلم القراءة حيث يشتمل البرنامج على أنشطة ومثيرات متنوعة تتناسب مع أعمارهم الزمنية ومستوياتهم التعليمية.
- ٢- تهيئة الجو النفسي للتلاميذ المشاركين من خلال تقبلهم للمشاركة الإيجابية والتفاعل مع البرنامج التدريبي.

٣- مرونة البرنامج بمعنى عدم جمود البرنامج وعدم التقيد بالتفاصيل الدقيقة، فيتم تطبيق البرنامج وفقاً لمتطلبات كل جلسة، ووفقاً لما قد يوجد بين التلاميذ من فروق فردية مع الالتزام بالمهام التدريبية المتضمنة في البرنامج.

٤- الاعتماد على الاتجاه الانتقائي الذي يقوم على أساس التجميع والتوفيق بين الطرق والأساليب والإجراءات المختلفة.

٥-الاهتمام بكل من: التقويم المستمر فى كل جلسات البرنامج وذلك لملاحظة مدى تقدم التلميذ أثناء جلسات التدريب، وكذلك الاهتمام بالتقويم النهائى لمعرفة هل تحققت أهداف البرنامج أم لا ؟

٦-تعزيز استجابات التلميذ الصحيحة معنوياً ومادياً، من خلال التشجيع المستمر والمكافآت المادية والرمزية والتي تزيد من دافعية التلميذ واستجاباته والاستمرار فى تلقي جلسات البرنامج، وتحقيق البرنامج لأهدافه.

محتوى البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى:

تكون محتوى البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى من خمسة عناصر لمفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، وتم اختيار الأنشطة الأهم التى لها علاقة بأبعاد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة والتى يحتاجها التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وهى:

١ - الشعور بالأمان والقدرة على تحمل المسؤولية، فنجد أن الأطفال الذين يشعرون بعدم الأمان يظهرون السلوكيات التالية: خجل مفرط، قلق واضح بشأن الاختبارات المدرسية، وشعور بالفشل وترك الواجبات، لذا فإن البرنامج التدريبى يشتمل على بعض الأنشطة التدريبية التى تساعد فى بناء الشعور بالمسؤولية الشخصية وتعزز الثقة والأمان، وتزيد القدرة لديهم على تحمل المسؤولية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٢ - الشعور بالهوية الذاتية والمثابرة والاستمرار فى العمل، فنجد أن التلاميذ الذين ينقصهم الشعور بالهوية الذاتية لا يتحملون المسؤولية تجاه أنفسهم ويستخدمون ميكانيزمات الدفاع النفسية التالية: استخدام الأعذار وإلقاء اللوم على الآخرين، والانتقاص من الانجازات الشخصية، وعدم القدرة على الواجبات الدراسية والشعور بالملل والتعب أثناء الدراسة، لذا فإن البرنامج التدريبى يشتمل على بعض الأنشطة التى تساعد التلميذ على تقبل نفسه وتجعله يضع أهدافاً واقعية لنفسه، وتقوى اتجاه المثابرة والاستمرار فى العمل لديه.

٣ - الشعور بالانتماء والمنافسة والرغبة فى التفوق، فنجد أن التلاميذ الذين ينخفض لديهم الشعور بالانتماء والرغبة فى التفوق يتميزون بالعزلة عن الآخرين، وإظهار الوحدة النفسية، وتجنب الأنشطة الدراسية الجماعية، والارتباط بعدد قليل من الأصدقاء، وعدم الرغبة فى التفوق أو التنافس مع الآخرين، لذا فإن البرنامج التدريبى يشتمل على أنشطة

تساعد التلاميذ على الشعور بالتوافق مع زملائهم، وإلى التكيف الاجتماعي، وخلق منافسة من أجل إيجاد شعور بالرغبة في التفوق لديهم.

٤- تحديد الأهداف والقدرة على الإتقان، فيظهر التلاميذ الذين تنقصهم القدرة على تحديد أهدافهم ضعف العزيمة، والعجز، والملل الواضح، والانسحاب من الأعمال التي تحتاج دقة وإتقان، لذا فإن البرنامج التدريبي يشتمل على مجموعة من الأنشطة التي من شأنها مساعدة التلميذ على تحديد ما هو مهم بالنسبة له، واكتشاف النواحي التي يرغب التلميذ في أن ينجح فيها، وتشجيع رغبة التلميذ في التحسن، وتنمية القدرة على الإتقان لديه.

٥- الشعور بالكفاءة الشخصية وتقدير واحترام الذات، فيظهر التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في كفايتهم الشخصية وتقديرهم لذواتهم مشاعر الخوف من المجازفات الشخصية، وانخفاض درجاتهم الدراسية وعزو السبب في ذلك إلى عوامل خارجية، والشعور بعدم الصلاحية للدراسة والتفوق، والتردد في المشاركة الصفية خوفاً من الفشل، لذا فإن البرنامج التدريبي يشتمل على مجموعة من الأنشطة التي تساعد التلاميذ على تحديد أهداف يرغبون في تحقيقها، وتعزيز الثقة بأنفسهم واحترامهم لذاتهم.

الفنيات التي تم استخدامها في البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي :

تم استخدام عدد من الفنيات في سبيل انجاز هذا البرنامج وتحقيقه لأهدافه، وتتمثل في :

١- تقديم وإصدار التعليمات: Instructions ومن خلالها يقوم الباحث بتزويد التلاميذ بمعلومات عن كيفية تنفيذ المهمة المطلوبة منهم، والاستجابة المرغوبة، ويجب أن تكون التعليمات واضحة وتساعد التلاميذ على فهم تلك الاستجابات وفي تحسين اتصالهم البصري والتحدث بصوت عالٍ.

٢- التغذية الراجعة: Feed-back ومن خلالها يتم تزويد التلاميذ بمعلومات عن تأديتهم للأنشطة والمهام المطلوبة منهم، وتؤدي التغذية الراجعة الإيجابية والسلبية إلى تغيير ملحوظ في سلوك التلاميذ، كما تكمن أهمية التغذية الراجعة في تقديم مقترحات لتصحيح الأخطاء وتعديلها، وتشكل جزءاً مهماً لتعلم سلوكيات جديدة وإتقانها.

٣- النمذجة: Modeling وعن طريقها يقوم الباحث بتأدية السلوك المرغوب فيه أمام التلاميذ ثم يطلب منهم محاكاته.

٤- التعزيز: Reinforcement والذي يعتبر من أهم الفنيات التي تستخدم في التدريب على المهام والسلوكيات المرغوبة، ويتضمن التعزيز الثناء والدعم المادي والمعنوي الذي يقدمه الباحث للتلاميذ في حالة إتقانهم للسلوكيات المرغوب فيها.

٥- لعب الدور: Role Playing ويتضمن ذلك تمثيل الدور الذي يقتضيه السلوك خلال الجلسات التدريبية ويتم ممارسة الأداء في مواقف مختلفة، فيقوم الباحث بتمثيل بعض المواقف أمام أفراد المجموعة التجريبية مما يشجعهم على المشاركة والتفاعل الفعال.

٦- الواجبات المنزلية: Homework Assignment والتي تعتبر جزء مهم مكمل للبرامج التدريبية، ويطلب فيها من أفراد المجموعة التجريبية تنفيذ واجبات منزلية شبيهة بما تم التدريب عليه في جلسات البرنامج.

وصف البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي:

يتكون البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي المستخدم في البحث الحالي من (٢١) جلسة تدريبية، تشتمل على العديد من الأنشطة والمهام، التي تم استخدامها في الدراسات والبحوث السابقة، وذلك بهدف تحسين أبعاد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويتم عرض كل نشاط منها في ضوء: الهدف منه، الأدوات المستخدمة في كل نشاط، بالإضافة إلى خطوات تنفيذ النشاط وتقويمه، وتم توضيح ذلك تفصيلاً بالملحق (٢) المرفق بالبحث، والذي يشتمل على جلسات البرنامج التدريبي المستخدم، متضمناً أهداف كل جلسة ومحتواها وكيفية إجرائها.

الإجراءات:

بعد أن تم إعداد الأدوات المستخدمة في البحث والانتهاء من حساب كفاءتها السيكومترية، وتحقق البحث من صلاحية استخدامها على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تمت إجراءات البحث على النحو التالي:

١- اختيار عينة البحث الأساسية من أربعة مدارس ابتدائية بإدارة كفر الشيخ التعليمية، كما هو موضح بالجدول (١)، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي

٢٠١٦/٢٠١٥

٢- تطبيق مجموعة من الاختبارات والمقاييس النفسية لتشخيص أفراد عينة البحث ذوي صعوبات تعلم القراءة.

٣- تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي، والذي يتكون من (٢١) جلسة تدريبية، يتراوح زمن الجلسة الواحدة من ٣٠ - ٣٥ دقيقة، وقام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي بحجرة الحاسب الآلي بالمدارس التي اجري فيها البحث.

٤- وبعد الانتهاء من تطبيق جلسات البرنامج التدريبي والتي استغرقت سبعة أسابيع بواقع ثلاثة جلسات أسبوعياً، تم تطبيق مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور كقياس بعدى لاختبار فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وتم معالجة بيانات البحث باستخدام اختبار مان ويتنى للعينات المستقلة، والذي يعطى نفس النتائج التي يتم التوصل إليها باستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، وعلى نفس الدرجة من الدقة (الدريد، ٢٠٠٦).

٥- وفي ضوء ما أسفر عنه التحليل الإحصائي للبيانات تم مناقشة النتائج والخروج بالتوصيات التربوية المناسبة.

نتائج البحث وتفسيرها:

في ضوء الهدف من البحث الحالي وتصميمه التجريبي، فإنه يمكن تناول النتائج التي تم التوصل إليها، على النحو التالي:

فللتحقق من قبول أو رفض الفرض الرئيس للبحث، والذي ينص على: " يؤثر التدريب على محتوى جلسات البرنامج التدريبي في تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة".

فأن التأثير الناتج عن تدريب المجموعة التجريبية ذوي صعوبات تعلم القراءة على البرنامج التدريبي في تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة، يظهر بصورة واضحة في التغيرات الكمية لأداء المجموعة التجريبية ذوي صعوبات تعلم القراءة، على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، فالفرق الجوهرية تبدو واضحة بين متوسطات الدرجات التي حصلت عليها المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، بعد التدريب على البرنامج. ويمكن توضيح هذا التأثير، بعرض الإحصاء الوصفي للنتائج، مشتملاً على المتوسطات والانحرافات المعيارية

لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، كما هو موضح بجدول (٤):

جدول (٤)

قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور

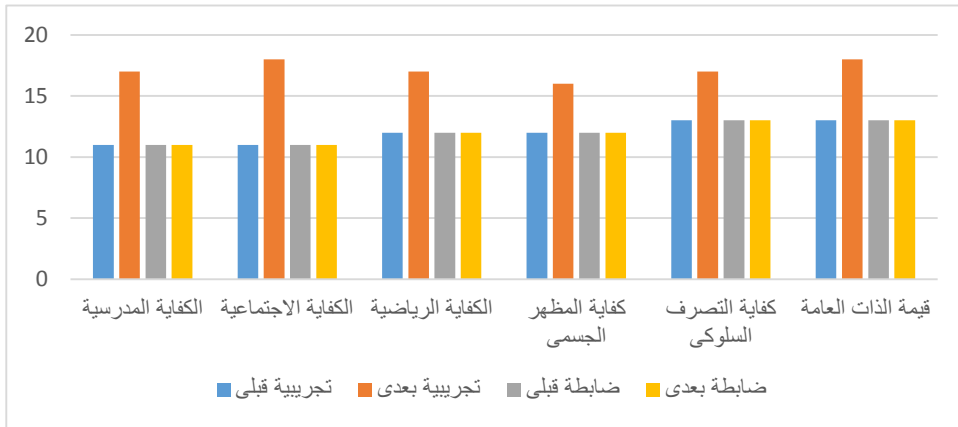
المجالات		المجموعة التجريبية (ن=٨)				المجموعة الضابطة (ن=٨)			
		القياس القبلي		القياس البعدي		القياس القبلي		القياس البعدي	
		١م	١ع	٢م	٢ع	١م	١ع	٢م	٢ع
مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور	الكفاءة المدرسية	١١,٨٦	١٢,٢٣	١٧,٣١	١,٥١	١١,٤١	١,١٩	١١,٨٨	١,٠٨
	الكفاءة الاجتماعية	١١,٠٤	١,٥٨	١٨,١٩	١,٣٢	١١,٥١	١,٤٩	١١,٧٤	١,٥٦
	الكفاءة الرياضية	١٢,٣٤	١,٠١	١٧,٦٤	١,١٩	١٢,٥٨	١,٢١	١٢,٧٢	١,٣٦
	كفاءة المظهر الجسمي	١٢,١٦	١,٣٤	١٦,٩٤	١,٣٧	١٢,٣١	١,٣٨	١٢,٥٠	١,٤٢
	كفاءة التصرف السلوكي	١٣,٤٩	٢,٠٩	١٧,٥٨	٢,٠١	١٣,٢٥	٢,٠١	١٣,٣٧	٢,١٥
	قيمة الذات العامة	١٣,٢٤	١,٩٦	١٨,٣١	١,٩٣	١٣,٠٥	١,٩٨	١٣,٥٥	١,٩٢

يتضح من الجدول (٤) أن هناك تقارب في قيم متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، وأما في القياس البعدي وبعد تدريب المجموعة التجريبية على البرنامج التدريبي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية، فيلاحظ أن هناك اختلافات كبيرة وواضحة بين قيم متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، في القياس البعدي.

وتشير تلك الاختلافات في قيم متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، بالمقارنة بمثيلاتها في القياس القبلي، بالإضافة إلى الاختلافات في قيم متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، بالمقارنة بمثيلاتها للمجموعة الضابطة التي لم تتلقى أية تدريبات، بصفة مبدئية إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ولكى يكتمل الوصف الخاص بنتائج البحث ويزداد إيضاحاً، تم ترجمة قيم متوسطات الدرجات التي حصلت عليها المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية

المدركة للأطفال المطور في القياسين القبلي والبعدى إلى رسم بياني يوضحه شكل (١):



شكل (١)

قيم متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور في القياسين القبلي والبعدى

يتضح من الشكل البياني (١)، أن هناك اختلافات بين قيم متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور، لصالح القياس البعدى، مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية، كما تقاس مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور.

وبعد الانتهاء من الإحصاء الوصفى لنتائج البحث، يتم إجراء الإحصاء التحليلي باستخدام الأساليب الإحصائية الاستدلالية المناسبة كي يتم التحقق من قبول أو رفض فرض البحث الرئيس، وذلك على النحو التالى:

نتائج الفرض الرئيس للبحث:

والذى ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من قبول أو رفض هذا الفرض تم استخدام اختبار "مان ويتنى" للعينات المستقلة - اختبار "ى"، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال لصالح المجموعة

التجريبية، في القياس البعدي، كما هو موضح بجدول (٥): جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور في القياس البعدي (ن=١ ن=٢=٨)

مستوى الدلالة	قيمة (Z)	مجموع الرتب		متوسط الرتب		المجالات	مقياس بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور
		ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية		
دالة عند مستوى ٠,٠١	٣,٨٠	٥٥,٠٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	١٥,٥٠	الكفاءة المدرسية	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٤,٠٨	٥٥,٠٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	١٥,٥٠	الكفاءة الاجتماعية	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٣,٩٠	٥٥,٠٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	١٥,٥٠	كفاية الألعاب البدنية	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٣,٧٨	٥٥,٠٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	١٥,٥٠	كفاية المظهر الجسدي	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٣,٩١	٥٥,٠٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	١٥,٥٠	كفاية التصرف السلوكي	
دالة عند مستوى ٠,٠١	٣,٨٨	٥٥,٠٠	١٥٥,٠٠	٥,٥٠	١٥,٥٠	قيمة الذات العامة	

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

يتضح من العرض السابق لنتائج البحث سواء على مستوى الاحصاء الوصفي، والتي يوضحها جدول (٤)، والشكل البياني (١)، أو على مستوى الاحصاء الاستدلالي والتي يوضحها جدول (٥)، قبول الفرض الرئيس للبحث، والتي تشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: (Elbaum & Vaughn, 2003)، (الفواعير، ٢٠٠٤)، (أبو زيد، ٢٠٠٥)، (أبو زيتون والناطور، ٢٠٠٩)، (Al-Fawair, 2012)، (Al-Kahteb & Al-Wreikat, 2012)، والتي توصلت نتائجها إلى التحقق من فعالية البرامج المستخدمة فيها سواء كانت إرشادية أو تدريبية، والتي تم تطبيقها على المجموعات التجريبية من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في: القراءة أو الكتابة أو الرياضيات، التي أجريت عليها في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية.

ويمكن تفسير النتائج الخاصة بفعالية البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية، في ضوء طبيعة وأسس ومحتوى البرنامج التدريبي والفنيات والاستراتيجيات التي تم استخدامها، والذي تضمن تنوعاً في الأنشطة المستخدمة لتغطي أبعاد مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، بالإضافة إلى التركيز على تكرار التدريب على هذه الأنشطة والتشجيع والتدعيم المستمر حتى الإتقان، باستخدام الفنيات المختلفة، والتي

تمثلت في: المناقشة والحوار، والنمذجة، والتغذية الراجعة، ولعب الدور، من خلال التدريب على مهارات: الشعور بالأمان، والشعور بالهوية الذاتية، والشعور بالانتماء وتحمل المسؤولية، والشعور بالكفاءة الشخصية والأكاديمية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن البرنامج التدريبي المعرفي السلوكي بتنوعه وثرائه، والتي اشتملت على ألعاب وأنشطة متنوعة ومحبة لدى التلاميذ، مع التركيز على التدعيم سواء كان معنوياً أو مادياً عند إحراز التلميذ لأي تقدم، قد ترتب عليه تحسين مفهوم الكفاءة الذاتية بأبعادها الفرعية. كما أن أهداف جلسات البرنامج كانت تهدف في المقام الأول إلى تعليم التلاميذ بعض الاستراتيجيات التي تساعدهم في تحسين مفهومهم عن ذاتهم، وذلك من خلال إدراك الصورة الواقعية للذات عن طريق التفاعل مع زملائهم، وتدريبهم على الاعتماد على الذات من خلال تدريبهم على بعض المهارات الاستقلالية، وتدريبهم على بعض المهارات الحركية، وتدريبهم على كيفية استخدام العبارات الذاتية الإيجابية وبيان دور هذه العبارات في تحقيق التدعيم الذاتي، كما تناولت الجلسات الطرق التي بواسطتها يستطيع التلميذ تحقيق التلميذ التفاعل الناجح مع الآخرين من خلال تقديم الشكر والتقدير للآخرين، ويلاحظ هنا أن اشتراك التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وانتظامها في جلسات البرنامج التدريبي ساعدهم في تحسين مفهومهم عن ذاتهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم ومهاراتهم وشعورهم بالنجاح.

كما يمكن أن يرجع التحسن في الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها المختلفة إلى طبيعة الأنشطة التي مارسها التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، والذي روعى عند تصميمها ضرورة تنفيذ العديد من الأنشطة خلال مجموعات؛ والتي ترتب عليها زيادة فرص التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجموعة الواحدة، وزيادة فرص التفاعل اللفظي وغير اللفظي، فقد ساعدت جلسات البرنامج التدريبي في خلق مناخ صفي مريح شعر فيه التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالأمان والحرية في التعبير عن أفكارهم دون خوف مما أعطى لهم فرصة للتفاعل الإيجابي مع بعضهم بعضاً، وتكوين علاقات إيجابية، والتعاون والمناقشة واتباع التعليمات. كما أن تطبيق البرنامج بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة كان بمثابة خبرة جديدة لهم؛ مما ترتب عليه زيادة اهتمام التلاميذ والالتزام بالحضور جلساته، والمشاركة الفعالة ومتابعة الواجبات المنزلية بجدية واهتمام.

توصيات البحث:

فى ضوء ما تم التوصل إليه البحث الحالى من نتائج، تؤكد على فعالية البرنامج التدريبى المستخدم فى البحث الحالى فى تحسين الكفاءة الذاتية المدركة ومجالاتها الفرعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، يمكن تقديم التوصيات التربوية التالية:

١- عقد دورات تدريبية لمعلمى مرحلة التعليم الأساسى بغرض تعريفهم بأهمية مفهوم الكفاءة الذاتية المدركة وأبعادها وفوائدها وطرق وأساليب تنميتها وتحسينها لدى التلاميذ بصفة عامة ولدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، مما ينعكس ذلك إيجابياً على جميع جوانب الشخصية.

٢-حث الباحثين على ضرورة اجراء برامج تدريبية تشمل جوانب النمو المختلفة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة سواء كانت معرفية، أو انفعالية، أو اجتماعية، كى يكون التحسن شاملاً لجميع جوانب شخصية التلميذ ولا يقتصر فقط على الجوانب الأكاديمية.

٣- ضرورة اجراء المزيد من الدراسات والبحوث التى تتناول أثر البرنامج التدريبى المعرفى السلوكى المستخدم فى البحث الحالى على صفوف دراسية أخرى، وعلى صعوبات أكاديمية أخرى كصعوبات تعلم الكتابة، وصعوبات تعلم الرياضيات، وصعوبات تعلم التهجى.

٤- ضرورة تدريس مقرر يتضمن تشخيص وعلاج صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية على أن يغلب عليه الطابع العملى التطبيقى ضمن برامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية، أو كلية رياض الأطفال، وطلبة التعليم الأساسى، مع ضرورة التأكيد على الدور النشط والىجافى للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال مشاركتهم فى وضع أهداف التعلم، والتخطيط لتحقيقها، بالإضافة إلى تكليفهم بأداء المهام التى يستطيعون القيام بها.

٥- توجيه نظر المعلمين على ضرورة الاهتمام بمنظومة الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، عن طريق تشجيعهم على الاشتراك فى الأنشطة والمناقشات، والتفاعل مع الأقران، وتزويدهم بخبرات نجاح متكررة.
بحوث مقترحة:

من خلال النتائج التى تم التوصل إليها يمكن اقتراح إجراء بعض الدراسات والبحوث

المستقبلية التالية:

- ١- الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (دراسة نمائية).
- ٢- تأثير تفاعل النوع وصعوبة التعلم والصف الدراسي في الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ٣- فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي في تحسين مجالات الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب.

المراجع

- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف، صادق، آمال أحمد مختار وعبد العزيز، مصطفى محمد. (٢٠٠٥). *اختبارات كاتل للعامل العام: (مقياس الذكاء المتحرر من أثر الثقافة، المقياسان الثانى والثالث الصورة أ، ب)، كراس التعليمات، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.*
- أبو زيتون، جمال عبد الله، الناطور، وميادة محمد. (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي فى تنمية المهارات التدريسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبة ذوى صعوبات التعلم، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (٧)، العدد (١)، ٨٥-٤٤.
- أبو زيد، هيثم يوسف راشد. (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي فى تنمية الدافعية للإنجاز الدراسى ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، *رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.*
- أبو وردة، منى حامد محمد. (٢٠٠٨). علاقة الكفاية المدركة والاستقلال الذاتى بالتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.*
- الخطيب، جمال والحديدى، منى. (٢٠٠٣). *مناهج وأساليب التدريس فى التربية الخاصة: دليل عملى إلى تربية وتدريب الأطفال المعوقين، الطبعة (٢)، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.*
- الدردير، عبد المنعم أحمد. (٢٠٠٦). *الإحصاء البارامترى واللابارامترى فى اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.*
- الدرينى، حسين وكامل، محمد. (٢٠٠٦). معايير تقويم جودة تصميم برامج التدخل السلوكي، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١٦)، العدد (٥٢)، ٢٥-١.*
- الروسان، فاروق. (١٩٩٨). *سكولوجية الأطفال غير العاديين، عمان: دار الفكر العربى، الطبعة (الثالثة).*

الروسان، فاروق، الخطيب، جمال، والناظورة، ميادة. (٢٠٠٤). **صعوبات التعلم**، الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

الزيات، فتحى مصطفى (١٩٩٨). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، القاهرة: دار النشر للجامعات، سلسلة علم النفس المعرفي، المجلد الرابع.

الزيات، فتحى مصطفى (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

السرطاوى، زيدان والسرطاوى، عبد العزيز. (١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (مترجم)**، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

السرور، ناديا هايل. (٢٠٠٣). **البرنامج التدريبي في تطوير مفهوم الذات**، عمان: دار وائل للنشر.

السعيدة، ناجى منور. (٢٠٠٤). **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراة**، الجامعة الأردنية، عمان.

الفوايعر، أحمد محمد جلال عودة. (٢٠٠٤). **أثر برنامج تدريبي على الكفاءة المدركة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

الملا، أسماء ابراهيم أحمد. (٢٠١٦). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط زائد وأثره على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ. الوقفى، راضى. (٢٠٠٠). **الاستراتيجيات التعليمية فى الصعوبات التعليمية**، عمان: كلية الأميرة ثروت.

بدر، فائقة محمد. (٢٠٠٦). **كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بالقدرة الكتابية والتحصيل الدراسي لدى ذوات صعوبات التعلم من طالبات المرحلة المتوسطة، دراسات نفسية**، المجلد (١٦)، العدد (٣)، ٤٣٤-٣٩٥.

برادلى، ديان، مارجيت وسوتزل. (٢٠٠٠). **الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة:**

مفهومه وخلفيته النظرية، ترجمة: زيدان السرطاوى، عبد العزيز الشخص وعبد

العزيز عبد الجبار، الامارات العربية المتحدة: العين، دار الكتاب الجامعى.

برغوت، رحاب صالح. (٢٠٠٢). برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد

للقرءاءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال، **رسالة**

دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

بهادر، سعدية محمد على. (١٩٨٣). **من أنا؟ البرنامج التربوى النفسى لخبرة من أنا**

الموجهة لأطفال الرياض بين النظرية والتطبيق، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم

العلمى.

بيل جيرهارت. (١٩٩٦). **تعليم المعاقين**، ترجمة: أحمد سلامة، سلسلة الألف كتاب

الثانية، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

جلجل، نصره محمد عبد المجيد. (١٩٩٨). الإدراك الذاتى وقبول النظير لدى عينة من

التلاميذ ذوى صعوبات القراءة وأقرانهم العاديين فى الحلقة الأولى من التعليم

الأساسى، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد (٢١)، العدد (٨)،

١٩٤-٢٦٦.

جلجل، محمد عبد المجيد. (٢٠٠٦). **اختبار تشخيص العسر القرائى، كراسة التعليمات**،

القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

جلجل، نصره محمد عبد المجيد. (٢٠٠٦). **بروفيل الإدراك - الذاتى للتلاميذ ذوى صعوبات**

التعلم: كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حسن، عماد أحمد. (٢٠١٤). **اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة**، القاهرة: مكتبة

الأنجلو المصرية.

دانيال هالاها، جون لويد، جيمس كوفمان ومارجريت ويس. (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم:**

مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجى، ترجمة: عادل عبد الله محمد، القاهرة، دار

الفكر العربى.

زايد، نبيل محمد. (٢٠٠٤). الكفاية المدركة والضبط المدرك لدى تلاميذ المدارس من

الجنسين، **دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد (١٠)، العدد (٢)، ١١-١٦٢.

سالم، محمود عوض الله. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول، **المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول)**.

سالم، محمود عوض الله، الشحات، مجدى أحمد وعاشور، أحمد حسن. (٢٠٠٣). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، عمان: دار الفكر العربى.

شيخة، شفاء سبع حامد. (١٩٩٣). الفروق فى الكفايات المدركة بين الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية والعاديين والمتفوقين أكاديمياً، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

صقر، السيد أحمد محمود. (١٩٩٢). بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة طنطا.

صقر، السيد أحمد محمود. (٢٠٠٠). أثر استخدام برنامج التحكم فى الذات على استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **رسالة دكتوراة**، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

صقر، السيد أحمد محمود. (٢٠٠٩). القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، **مجلة التربية المعاصرة**، العدد (٧٨)، السنة (٢٥)، ٥ - ٥٠.

صقر، السيد أحمد محمود وأبو قورة، كوثر قطب محمد. (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصرى على صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، **مجلة كلية التربية**، جامعة الاسكندرية، المجلد (٢١)، العدد (٢)، ١٣٥-٢٢٤.

صوالحة، عونية عطا. (٢٠٠٤). أثر استخدام استراتيجية التدريس المباشر فى تحصيل تلاميذ غرف المصادر فى الرياضيات قنمية الاتجاهات ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم، **رسالة دكتوراه**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
الظاهر، قحطان أحمد. (٢٠٠٤). **صعوبات التعلم**، عمان: دار وائل للنشر.

عامر، طارق محمد عبد النبي. (٢٠٠٥). بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم والعاديين، *رسالة ماجستير*، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.

عبد الله، سامى. (١٩٨٣). رؤية جديدة لتفسير الفهم فى القراءة وقياسه، *حولية كلية التربية*، جامعة قطر، السنة (٢)، العدد (٢)، ١٢٦-١٣٦.

عبدالله، أحمد عباس. (١٩٨٨). مشكلة التعريف والمنهج والمفاهيم فى ميدان العجز عن التعلم، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، المجلد (١٥)، العدد (١٨)، ١٧٧ - ١٩٥.

عبد الوهاب، عبدالناصر أنيس. (١٩٩٣). دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عثمان، رشا السيد محمود. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المدخل متعدد الحواس باستخدام الكمبيوتر فى تحسين الانتباه والادراك لدى التلاميذ ذوى العسر القرائى بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

عثمان، كريمة إمام. (٢٠٠١). مدى فاعلية برنامج إرشادى للأطفال ذوى صعوبات تعليمية، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عجاج، خيرى المغازى. (١٩٩٨). *اختبار الفهم القرائى*، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية. عواد، عيبر سيد أحمد. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجيات المدخل البنائى فى تحسين أبعاد مفهوم الذات الأكاديمى لذوى الصعوبات السيمانتية وأثره على تحصيلهم الدراسى، *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة المنوفية.

كامل، عبدالوهاب محمد. (١٩٨٨). *قائمة تقدير التوافق للأطفال: كراسة التعليمات*، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

كامل، عبدالوهاب محمد. (١٩٩٩). *التعلم العلاجى بين النظرية والتطبيق: الأسس العلمية لبرامج تعديل السلوك*، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

كامل، محمد على (٢٠٠٣). **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، القاهرة: مركز الاسكندرية للكتاب.

كامل، محمد على. (١٩٩٤). فعالية برنامج لتعديل السلوك لذوى صعوبات التعلم الناتجة عن الخلل الوظيفي البسيط بالمخ، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة طنطا.
كامل، مصطفى محمد. (١٩٨٨). علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشاط بصعوبات التعليم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، **مجلة التربية المعاصرة**، العدد (٩)، ٢٠٥-٢١٢.

كامل، مصطفى محمد. (١٩٨٩). **اختبار الفرز العصبى السريع، كراسة التعليمات**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كامل، مصطفى محمد. (١٩٩٠). **مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، كراسة التعليمات**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كامل، مصطفى محمد. (٢٠٠١). **الاختبار النمائي للإدراك البصرى للأطفال: كراسة التعليمات**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كيرك وكالفانت. (١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**، ترجمة: زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

محمد، عادل عبد الله. (٢٠٠٦). النمو العقلى المعرفى لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. فى: **بحوث مؤتمرات إعاقات الطفولة**، كلية التربية، جامعة الكويت.

محمد، صلاح عميرة على. (٢٠٠٢). برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرفة المصادر بالمدرسة التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات العليا للصفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.

هياجنة، أمجد محمد، والشكيري، فتحية بنت محمد. (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشاد جمعى فى تنمية مفهوم الذات الأكاديمى لذوى صعوبات التعلم الأكاديمية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (٢١)، العدد (١)، ١٨٩-٢٢٥.

- Aaron, P.G. (1982). The neuropsychology of developmental dyslexia, In Malatesha, R.N., & Aaron, P.G. **Reading disorders: varieties and treatments**. New York: Academic press.
- Alberto, O. P. & Troutman, A. R. (1986). **Applied behavior analysis for teachers interactive**, Columbs: Merrill Belland Hower.
- Al-Fawari, A. M. J., Al-Kahateeb, J. M. S. & Al-Wreikat, Y. A. S. (2012). Developing the Concept of Perceived Competence among Students with Learning Disabilities, **Journal of Educational and Developmental Psychology**, Vol. (2), No. (2), 127-133.
- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy the exercise of control**, Stanford University, New York: Freeman.
- Brown, L. N. (1987). An Analysis of the Relation Between Self-Perception and General Reproductive Knowledge in an Adolescent Population. **Master Degree**, University of California, ED. 296264.
- Chapman, J. W. (1988). Cognitive motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study, **Journal of Educational Psychology**, Vol. (80), No. (3), 357-365.
- Elbaum, B. & Vaughn, S. (2003). For which Students with Learning Disabilities Are Self-Concept Interventions Effective? **Journal of Learning Disabilities**, Vol. (36), No. (2), 101-109.
- Friedman, S. B. (2003). The relationship between anxiety and self-perceived competence in children, **Dissertation Abstracts International**, Vol. (63), No. (9-B), 397.
- Georg, G. & Kathleen, M. & Maureen, A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A Meta-analysis, **School Psychology Review**, Vol. (31), No. (3), 405-428.
- Greshman, F. M. (1982). Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted and non-handicapped students, **The Journal of Special Education**, Vol. (22), No. (2), 231-239.
- Harter, S. (1982). The perceived Competence scale for children, **Child Development**, Vol. (53), 87-97.
- Harter, S. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children, **Child Development**, Vol. (55), 1969-1982.
- Harter, S. (1985). **The Self-Perception Profile for Children: Revision of the Perceived Competence Scale for Children**, Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1993). Causes and Consequences of Low Self-esteem in Children and Adolescents, In Baumeister, R.F. (Ed.) **Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-regard** (pp. 87-116).

- Harter, S. (2012). **Self-Perception Profile for Children: Manual and Questionnaires**, University of Denver, Arts, Humanities & Social Sciences, Department of Psychology.
- Jordan, D. R. (2000). Jordan Dyslexia Assessment / Reading Program, 2nd ed., Austin, Texas: PRO-Ed.
- Kirk, S., & Gallagher, J.H . (١٩٨٣). **Educating Exceptional children**, 4th ed, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Klamm, K. (1990). An analysis of academic performance, self-concept, social integration, adaptive behavior and consumer satisfaction in elementary level class within a class alternative delivery model for students with learning disabilities, **Dissertation Abstracts International**, Vol. (51), No. (12), 150.
- Leahy, R. L. (1985). **The development of the self**, New York: Hofstra University Academic Press.
- Lerner, J. W. (2000). **Learning Dyabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies**, 8th ed., New York: Houghton Mifflin Company.
- Marilyne, F.G. (1982). A diagnostic study of the prevalence of learning disability detected in randomly selected referrals, **Dissertation Abstracts International**, Vol. 43, No. 06, 1926-A.
- Mercer, C. D. (1997). **Student with Learning Disabilities**, 5th ed., Columbus, Ohio: Prentice-Hall.
- Miller, R. (2001). Self-Concept and Students with Disabilities Tertiary Education, <http://www.Canberra.edu.au/pathways/papers/miller.pdf>
- Naylor, J.G. (1983). Differential Diagnosis of Some Psycholinguistic Abilities of Poor Reader and Some Remedial Procedures . **Dissertation Abstract International**, Vol. (44), No. (04), P. 747-B.
- Omizo, M. (1985). The effects of rational emotive education groups on self-concept and locus of control among learning disabled children, **The Exceptional Child**, Vol. (32), No. (1), 13-19.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance, **Journal of Educational Psychology**, Vol. (82), No. (1), 33-40.
- Reasoner, R. W. & Dusa, G. S. (2002). **Building Self-Esteem in the secondary school**, Consulting Psychologists Press Inc.
- Renik, M. & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabilities students, **Journal of Educational Psychology**, Vol. (81), No. (4), 631-638.

- Ross, A.O. (1976). ***Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders***, New York: McGraw-Hill Book Company.
- Ryan, A. & Pintrich, P.R. (1997). Should I ask for help the role of motivation and attitudes in adolescents, help-seeking in math class, ***Journal of Educational Psychology***, Vol. (89), 239-341.
- Shapiro, B. & Gallico, R. (1993). Learning Disabilities, ***Pediatric Clinic of North American***, Vol. (40), No. (3), 491-505.
- Steele, R., Forehand, R. & Devine, D. (1996). Adolescent social and cognitive competence: Cross-information and intra-individual consistency across three years, ***Journal of Clinical Psychology***, Vol. (25), No. (1), 60-65.
- Stipek, D. J. & MacIver, D. (1998). Developmental change in children's assessment of intellectual competence, ***Child Development***, Vol. (60), 521-538.
- Sullivan, M. & Evans, T. (2006). Adolescents Living in Public Housing: Self-perceptions of Competence and Family Satisfaction, ***Child and Adolescent Social Journal***, Vol. (23), Issue (5), 513-531.
- Thomas, L. F. & Harri-Augsten, E. (1985). Self-organized learning, London: Routledge & Keganpaul.
- Thomason, N. R. & Zand, D. H. (2002). The Harter Self-Perception Profile for Adolescents: Psychometric for an Early Adolescent, African sample, ***Journal of Testing***, Vol, (2), No. (3&4), 297-310.
- Zisimopoulos, D. A. & Galamak, E. V. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities, Learning Dyabilities ***Research & Practice***, Vol. (24), No. (1), 33-43.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

إعداد

د. أحمد صالح الاثري

أستاذ مشارك - قسم إدارة الأعمال
كلية الدراسات التجارية

د. جاسم إبراهيم العمر

أستاذ مشارك - قسم إدارة الأعمال
كلية الدراسات التجارية

د/عبد اللطيف ابراهيم الرخيص

استاذ مساعد - قسم الادارة والسكرتارية
كلية الدراسات التجارية

المجلة التربوية - العدد الخمسون - أكتوبر ٢٠١٧م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

مستخلص البحث :

يعتبر لفظ التحرش الجنسي لفظا جديدا على الثقافة العربية فقد عرف من قبل بالغزل بمعنى ظهور التودد والتقرب للجنس الاخر، وتناولته كتب الثقافة العربية على اختلاف مستوياتها شعرا وقصصا ونثرا. ومع الانفتاح الثقافي على الحضارات الغربية، ومن خلال الفضائيات العالمية اتخذ اسلوبا جديدا بعيدا عن القيم الأخلاقية والدينية لفظ التحرش الجنسي.

والتحرش الجنسي لفظ شائع اتخذ اشكالا متنوعة فمنه اللفظي والعنف الجنسي في المدارس، وممارسة الشذوذ الجنسي (كالبويات - زواج المثليات - اللواط - التحول الجنسي - المخنثين). وتعاني المرأة بصفة عامة من هذه الظاهرة بوجه خاص.

ولذلك تهدف هذه الدراسة الاستطلاعية الكشف عن مدى وجود ظاهرة التحرش الجنسي لدى المرأة الكويتية في بيئة العمل ومدى معاناتها منها، واستظهار الاسباب والدواعي من وجهة نظرها في هذه الظاهرة لعلاجها والحد منها. طبقت اداة الدراسة " الاستبانة " على عدد (٢٣٧) من العاملات الكويتيات في المؤسسات الحكومية فأدخلت البيانات في الحاسب الآلي وعولجت إحصائياً.

تبين نتائج الدراسة أن الكثير من النساء ممن يتعرضن لهذه الظاهرة يفضلن التزام الصمت، ومن النتائج يتضح ان هناك عوامل تدفع الزملاء بالتحرش الجنسي في بيئة العمل مثل ارتداء الملابس الغير محتشمة بكافة صورها لأنها تثير الغرائز عند الطرف الاخر، وايضا تفاعل المرأة مع الرجل بصورة إيجابية مطلقة تحدثا أو مناقشة في بيئة العمل. وتتباين هذه الظاهرة بين افراد العينة بنسب مئوية متفاوتة. وتميل الإحصائيات للتأكيد على أن ما يسمونه من الزملاء، ويروونه عن مواقف للتحرش الجنسي مطابقة للواقع. وبهذا تبني البحث عدة مقترحات وتوصيات لعلاج ظاهرة التحرش الجنسي للمرأة والحد منها.

الكلمة الافتتاحية: _

التحرش الجنسي - المرأة - الكويت

Sexual harassment- women - Kuwait

Woman and Sexual Harassment at Work
(An Exploratory Study of Some Governmental Organizations in the State of Kuwait)

Prepared by

Dr. Jassem Ibrahim Al-Omar

Associate Professor

Dept. of Business Administration

College of Business Studies

Dr. Abdel-Latif Ibrahim Al-Rakhis

Assistant Professor

Dept. of Management and Secretariat

College of Business Studies

Dr. Ahmed Saleh Alathary

Associate Professor

Dept. of Business Administration

College of Business Studies

Abstract:

The term "sexual harassment" is considered new to Arab culture. In the past it was known as "wooing" in the sense of showing love and approaching the other sex, and it was addressed by Arab cultural books at all levels - poetry, novel and prose. Through global satellites it took a new style that is far away from moral and religious values. The term "sexual harassment" is a common term that took various forms such as verbal harassment, sexual violence in schools, sexual perversion (e.g. tomboys, homosexuals, transsexuals). Women, in particular, suffer from this phenomenon.

Therefore, this explorative study aims at revealing the presence of the phenomenon of sexual harassment among women at work, the extent to which women suffer from it, and identifying the causes of this phenomenon from women's point of view in order to address and reduce it. The tool used in this study, a questionnaire, was administered to 237 Kuwaiti women working at governmental organizations. The data collected was statistically manipulated using statistical software.

The results of the present study show that many women who are exposed to this phenomenon prefer to keep silent. They think that one of the factors which lead colleagues to harass women sexually at work is wearing indecent clothes of all types because they evoke lust in the other party. Another cause is the positive interaction of women with men at work, whether in speech or discussions. This phenomenon varies among the sample by varying percentages. Statistics tend to confirm what they see and hear from colleagues about real sexual harassment situations. The study concludes with some suggestions and recommendations for addressing and reducing sexual harassment against women.

Key Words: Sexual harassment – Kuwaiti women

المقدمة :

للمرأة الكويتية دور بارز ورائد في جميع مجالات الدولة، فقد حققت إنجازات وتقدم كبير في جميع المناصب التي تقلدتها من سياسية رفيعة حتى وصلت (وزيرة) مثلاً إلى المناصب القيادية الإدارية سواء في القطاع العام أو القطاع الخاص. والمرأة الكويتية إسهامات فعالة في بناء المجتمع الكويتي، فقد وقفت مع الرجل يداً بيد في بناء وإرساء حضارة الدولة. ويذكر التاريخ الدور البطولي الذي لعبته اثناء الغزو العراقي الغاشم على دولة الكويت فلقبت بـ “أخت الرجال”. ومع هذا تتعرض المرأة لظاهرة التحرش الجنسي ويعتبر شكلاً من أشكال التفرقة العنصرية غير الشرعية وهو إيذاء للغير نفسياً وجسدياً، وتعانى المرأة بوجه عام من مشكلة التحرش الجنسي في كافة المجتمعات، وتتعرض المرأة بوجه خاص من هذه المشكلة قبل الرجل سواء في العمل أو الشارع أو أماكن التسوق العامة- وهي نادراً ما يتم التبليغ عنها لحساسيتها، ولجهل المرأة بحقوقها في هذا الموضوع، وعدم وجود أدلة قاطعة على الحدث مما يجعل المرأة في الوضع الاضعف. والتحرش يأخذ شكلاً وسلوكاً متنوعاً وتتعرض لأصناف متعددة من البشر (أطفالاً ونساءً ورجالاً)، ويحدث في أماكن مختلفة سواء في بيئة العمل أو الشارع أو في المواصلات أو في المدارس والجامعات.

في هذا البحث سيكون مجاله مقصوراً على عنصرين أساسيين هما المرأة وبيئة العمل. حيث تحتل المرأة الآن مكاناً مرموقاً في بيئة العمل وتشكل نسبة كبيرة من قوة العمل في كل المجالات بلا استثناء. ومما لا شك فيه أن أي تأثير سلبي على المرأة مثل (التحرش الجنسي) سواء من قبل رؤسائها في العمل أو زملائها أو المراجعين سينعكس حتماً على أدائها بصفة خاصة والعمل بصفة عامة. وتشكل حساسية دراسة هذا الموضوع صعوبة في إجرائه وتنفيذه وخاصة في مجتمعاتنا الشرقية.

فتعتبر قضية التحرش الجنسي من الآفات التي تعاني منها المجتمعات باختلاف أنواعها وأنماطها سواء كان الشرقية أو الغربية. إن الكثير من النساء ممن يتعرضن لهذه الظاهرة يفضلن التزام الصمت خوفاً على حياتهن الخاصة والاجتماعية والمهنية وخاصة أن التحرش لا يمكن أن يكون واضحاً وظاهراً للعيان ويصعب إثباته بالأدلة والوقائع ولا يكون شاهداً على الفعل إلا المتحرش والضحية.

المراة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

كما تكمن الصعوبة في هذه الدراسة أيضاً أن الأرقام والإحصائيات لا تمثل الا جانباً بسيطاً من تلك المعاناة التي تعيشها المراة العاملة في عالم اليوم .

مشكلة البحث:

تعاني المراة من حساسية الموضوع فكثير من ضحايا التحرش تخاف الفضيحة وتلويث السمعة والافتقاد إلى الجرأة والشجاعة، وهو ما يجعل الوقوف على أثار الظاهرة صعباً وبعض الضحايا تخاف من فقد عملها وشعور الضحايا بأن المتحرش لن يجد العقاب الرادع له، وبذلك تتعرض المراة للإحساس بالغبن. ولهذا فإن موضوع التحرش الجنسي بعيد عن المعرفة الكاملة لصورته الحقيقية.

ومن أسباب التحرش الجنسي التي ذكرها ادريس (On line) في عدة نقاط:

منها - غياب الوازع الديني-واللهث وراء الماديات لإشباع الحاجات-وغياب دور الأسرة الفاعل والرقابي في تأسيس الخلق القويم في نفوس الأبناء- وانتشار البطالة بين قطاع كبير من الأفراد بشكل مقتنع وغير مقتنع والكبت العاطفي في محيط الأسرة، والضغط الاجتماعية سببا أيضاً في تفشي ظاهرة التحرش الجنسي، وانعدام أو ندرة الأنشطة الجماعية لشغل وقت الفراغ -التي تخلق الاهتمامات المشتركة وهي تمتص كثيراً من الطاقات كالاهتمام بنظافة البيئة وتخليصها من كل ضار- وندرة البرامج التوعوية الهادفة، وانتشار الفضائيات المنفتحة على دول العالم بدون رقابة.

وينظر عاشور وآخرون (٢٠٠٩: ١٨) حول ظاهرة التحرش الجنسي التي أصبحت تتزايد في السنوات القليلة الماضية بعد ان كانت في المناسبات والأعياد وتمثلت في المظاهر التالية:

١- تحرش جنسي شفوي (ملاحظات تعليمات ، طرح أسئلة ونكات بذينة ، الإلحاح في طلب لقاء).

٢- التحرش الجنسي غير الشفوي (نظرات موجهه، ايماءات، تلميحات جسدية).

٣- التحرش جنسي بسلوك مادي (بداية باللمس والتحسس والانتهاك بالاعتداء).

وتختلف الوسائل المستخدمة للتحرش الجنسي من جانب الرجل ضد الأنثى نتيجة للتغيرات الثقافية والاجتماعية ومتغيرات السياق التنظيمي.

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

وبوجه عام فإن مشكلة التحرش الجنسي التي تتعرض لها المرأة في كافة المجتمعات، وتعاني المرأة بوجه خاص من هذه المشكلة قبل الرجل سواء في العمل أو الشارع أو أماكن التسوق العامة - وهي نادرا ما يتم التبليغ عنها لحساسيتها، ولجهل المرأة بحقوقها في هذا الموضوع وعدم وجود أدلة قاطعة بالحدث مما يجعل المرأة في الوضع الأضعف.

تساؤلات البحث:

ويشير البحث التساؤلات التالية التي تحقق أهدافه:

التساؤل الاول : هل تعاني المرأة الكويتية العاملة في مؤسسات دولة الكويت من ظاهرة التحرش الجنسي؟

التساؤل الثاني : ما اسباب التحرش الجنسي بالمرأة الكويتية في مؤسسات العمل الكويتية من وجهة نظر العينة؟

التساؤل الثالث : ما رد فعلك إذا تعرضت للتحرش في العمل بدولة الكويت؟

التساؤل الرابع : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P < 0.05$) ترجع الى العوامل الديمغرافية التي تبناها البحث:-

١. سنوات الخبرة ؟

٢. العمر ؟

اهداف البحث:

تتركز أهداف البحث في النقاط التالية:

١. إلقاء الضوء حول بعض المضايقات التي تتعرض لها المرأة الكويتية العاملة في

مؤسسات دولة الكويت خلال تعاملها مع الجنس الآخر مع رؤسائها في العمل، أو زملائها، أو المراجعين ولا تستطيع الإفصاح عنها.

٢. تشخيص اسباب التحرش الجنسي ضد المرأة العاملة بوجه عام من وجهة نظرها.

٣. التخلص من الآثار النفسية والاجتماعية التي تخلفها لها، ومساعدتها على الجراءة في مواجهتها .

٤. وضع لوائح وضوابط للحد من ظاهرة التحرش الجنسي للمرأة العاملة في مرافق الدولة.

أهمية البحث:

تعاني المرأة بوجه عام من مشكلة التحرش الجنسي في كافة المجتمعات، وتتعرض المرأة بوجه خاص من هذه المشكلة قبل الرجل سواء في العمل أو الشارع أو أماكن التسوق العامة. ولذلك تتركز أهمية البحث في النقاط التالية:

١. تعتبر قضية التحرش الجنسي من الآفات التي تعاني منها المجتمعات باختلاف أنواعها وأنماطها سواء كانت الشرقية أو الغربية.

٢. تتعرض المرأة بوجه خاص من هذه المشكلة قبل الرجل سواء في العمل أو الشارع أو أماكن التسوق العامة، وأصبحت تشكل بوجه عام ظاهرة غير أخلاقية.

٣. عدم وضوح اللوائح والضوابط للعقاب تتسبب في إثارة نفسية ومعنوية للمرأة لعدم الجرأة والصراحة في طرح ما تواجهه من هذه الظاهرة في أماكن العمل، والأماكن العامة في المجتمع، مما يزيد من انتشار هذه الظاهرة.

وقد بدأت الدول العربية في التفاعل مع ظاهرة التحرش الجنسي من المنظار القانوني لفرض العقوبات على المتحرشين للحد من هذه الظاهرة.

ففي جامعة أسيوط بتاريخ ٣/٤/٢٠١٦ بمصر، تمت إجراءات إنشاء أول وحدة لمكافحة التحرش بالجامعة بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للسكان والمركز المصري لحقوق المرأة. بهدف التصدي لقضية التحرش وخلق قناة اتصال مع الحالات التي قد تتعرض للتحرش، والوقوف على أسباب الظاهرة وطرق علاجها. ومن البرامج الموضوعات توعية أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب بكيفية التعامل مع ظاهرة التحرش، بالإضافة إلى توعية الطالبات بحقوقهن في حال تعرضهن للتحرش. ووضع آليات الردع المناسبة لمرتكبيها بما يتفق مع القوانين والنظم الجامعية.

ومن الناحية القانونية لجريمة التحرش بينت إدارة الجامعة أن قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية، وقانون العاملين المدنيين في الدولة قد وضعوا القواعد التي يجب الاحتكام إليها في حالة ارتكاب التحرش، فالمادة (٩٦) من قانون تنظيم الجامعات تنص على ضرورة التحلي بالقيم والتقاليد الجامعية، وأن يتعامل مع الطلاب بما يليق والقيم والواجبات الأخلاقية وإلا تعرض للجزاء كما ورد في المادة (١١٠) من قانون تنظيم الجامعات وقانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢م. الذي ينص بالتزام الطلاب بالواجبات الواردة في المادة (١٢٤) من اللائحة

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

التففيذية لقانون تنظيم الجامعات المصرية، والالتزام بحسن السير والسلوك وعدم التعرض للطلبات بأي فعل أو قول يخدش القيم والواجبات الأخلاقية وإلا تعرض للجزاء الوارد في المادة (١٢٦) من ذات اللائحة السابقة.

- إنشاء أول وحدة لمكافحة التحرش بالجامعة.

- journas.com/j/5

- آليات مكافحة التحرش وأبعاده القانونية والنفسية في ورش عمل بجامعة أسيوط

- assayta.weladelbalad.com

وفى لبنان يشكل التحرش الجسدي أو النفسي داخل أماكن العمل على اختلافها تهديداً يلحق بالعمل، وللصحة النفسية للعاملين ولسلامتهم الجسدية. ولا تزال التشريعات اللبنانية خالية من أي مادة تنص على تحذيره أو تعاقب عليه، مما يترك الأفراد المعرضين للتحرش من دون حماية فعلية، وبذلك يطال التحرش فئات العاملين الأكثر ضعفاً، ومنهم عاملين الخدمة المنزلية والزراعيين.

وانطلاقاً من ذلك، قدم مقترح لمشروع القانون في المادة ٧ من قانون العمل، بحيث يكون من حق العاملين التمتع ببيئة سليمة للعمل خالية من أي تحرش جسدي أو نفسي، ومن شأن هذا الحق أن يضيء أجواءً من الطمأنينة على هؤلاء. وضرورة إلزام صاحب العمل بتأمين هذه البيئة السليمة، وذلك عن طريق اتخاذ إجراءات وقائية لتفادي وقوع تحرش في المؤسسة أو معالجة الموضوع في حال وقوعه. ويضع فيها نظاماً داخلياً إلزامياً وفق قانون العمل. لتحريم التحرش الجسدي والتحرش النفسي مع تحديد أركانها بدقة عملاً بمبدأ شرعية العقوبة وتجنباً للعبارات المطاطة التي تفتح الباب أمام أشكال عدة من الابتزاز.

واخيراً حددت عقوبات مشددة في حال الابتزاز أو التحرش بقاصر أو في حال ارتكاب التحرش على أشخاص عديدين. ولم يهمل المقترح حماية المتضرر والشهود من أي تدبير تعسفي أو تمييزي انتقامي، وذلك حماية لحق الأول بالادعاء ولحق الثاني بأداء شهادة عن الأحداث التي عاينها مع ضمان حقوق المتضرر من التحرش بترك مكان العمل على مسؤولية صاحب العمل وبالحصول على تعويض يتناسب مع خطورة الأفعال المرتكبة ضده.

<http://www.legal-agenda.com/article.php?id=2288>

وقد أجريت دراسة استقصائية في لندن بمناسبة اليوم العالمي للمرأة في المركز العالمي "يوجوف" وبينت على موقعها الإلكتروني أن ٨٥٪ من النساء تم التحرش بهن

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)
باحثكات جنسية غير مرغوب فيها، وأغلب هذه الفئة من سن ١٨ الى ٢٤ عاما، ونسبة ٦٤٪ من البريطانيات عانين من مضايقات وتحرشات.

–<http://www.dostor.org/998631>

ونظرا لأهمية موضوع التحرش الجنسي والظواهر والتداعيات الخاصة به على مستوى العالم فقد خصص يوما عالميا من ٢٥ نوفمبر حتى ١٢ ديسمبر من كل عام تناشد فيه جمعيات حقوق المرأة الحد من هذه الظاهرة في المجتمعات وبأنواعها ومناهضة العنف ضد المرأة، وتدريب مجموعة كبيرة من طلاب الجامعات الذين يعملون كمتطوعين في توعية الطلاب حول مفهوم العنف ضد المرأة.

مصطلحات البحث:

التحرش الجنسي :

تعرفه المعاجم واللغويات (المعجم الوجيز: ٢٠٠٨). فيما معناه ان التحرش هو استغواء الآخر وتهيج وإثارة عواطفه ومشاعره وغرائزه الجنسية والعاطفية ودفعه لممارسة فعل مذموم ومكروه ومحرم. و للتحرش تعاريف كثيرة نذكر أهمها :

يعرف حمداوى (2012) التحرش "انه مبنى على الغواية والفتنة وإثارة الآخر واستمالاته عاطفياً ووجدانياً وانفعالياً وغريزياً، وحركياً ، وتهيج جسدياً وجنسياً عبر آليات تواصلية لفظية وغير لفظية للإيقاع به حيله وخداعاً".

يعرف المركز المصري بحقوق المرأة التحرش الجنسي بأنه "أي صيغة من الكلمات غير المرحب بها أو الأفعال ذات الطابع الجنسي والتي تنتهك حسد أو خصوصية أو مشاعر شخص ما وتجعله يشعر بعدم الارتياح أو التهديد أو عدم الأمان والخوف أو عدم الاحترام أو الإهانة أو الإساءة أو الانتهاك أو أنه مجرد جسد " (المركز المصري لحقوق المرأة) .

وتعرفه "تشانغ تشن الأستاذة في جامعة الصين للعلوم السياسية والقانون انه" أي سلوك له علاقة بالجنس يمارسه طرف تجاه الطرف الآخر، من قبيل الكلمات والحركات وتعبير العينين، دون أن يصل إلى مستوى الاغتصاب، يعد تحرشاً جنسياً" (الموسوعة الحرة).

وفى تعريف آخر "بأنه مضايقة، تحرش أو فعل غير مرحب به من النوع الجنسي يتضمن مجموعة من الأفعال من الانتهاكات البسيطة إلى المضايقات الجادة التي من الممكن أن تتضمن التلفظ بتلميحات جنسية وصولاً إلى النشاطات الجنسية، ويعتبر التحرش الجنسي

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)
فعلاً مشيناً بكل المقاييس، ويعتبر شكلاً من أشكال التفرقة العنصرية الغير شرعية، وهو شكل
من أشكال الإيذاء الجسدي (الجنسي والنفسي) والاساءة علي الغير (المنتديات التعليم
السعودي).

حدود البحث :

- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2015/2016.
- الحدود المكانية : بعض الجهات الحكومية في مؤسسات دولة الكويت.
- الحدود الموضوعية: تتعرض هذه الدراسة الى الممارسات غير المسئولة التي قد
تصدر من الزملاء في العمل او الرؤساء او المراجعين لزملائهم فقد تصل الى
التحرش الجنسي اللفظي او غيره من الأساليب الهابطة وتستكشف الدراسة هذا
الموضوع الحساس للمرأة ومعالجته. يقتصر موضوع البحث على دراسة ظاهرة
التحرش الجنسي التي تقع على المرأة في بيئة العمل فقط.

الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث:

استراتيجيات الحد من ظاهرة التحرش الجنسي لدى الشباب:
يوضح (الشيخ وآخرون: ٢٠٠٩) استراتيجيات حل المشكلة من وجهة نظره في عدة
نقاط هامة كما يلي:-

أولاً: دور المرأة في حل المشكلة : من أهم الاسباب التي تقع على المرأة أن تتجنب
السير بمفردها في الشوارع المظلمة وعدم التباسط مع عامة الاشخاص الذين لا تعرفهم .
ثانياً : دور الاسرة في حل المشكلة: اتباع تعاليم الدين الإسلامي التي نص عليها في
تربية الأولاد والفصل في المضاجع عن الأخوات البنات وتوعيتهم بالسلوكيات غير المسلمة
مع الأقارب.

ثالثاً: دور المجتمع المدني : للمجتمع المدني دور مؤثر في توعية المرأة بحقوق
الانسان والعقوبات الخاصة بالتحرش الجنسي

رابعاً : دور الدولة في حل المشكلة: توفير الضمانات الأمنية للمرأة لحمايتها من
التحرش الجنسي بغرض دور أمنى ورقابي للحد من هذه الظاهرة .

كما أن للدولة دور في التنمية الاقتصادية للقضاء على الفراغ عند الشباب والحد من
البطالة للقضاء على الفقر وعنوسة الشباب.

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

خامسا : دور الدين في حل مشكلة التحرش الجنسي للمعالجة الشاملة المتكاملة في الزوايا الإسلامية ووضوح الرؤية الإيمانية والأخلاقية كما وردت في تعاليم القرآن الكريم في سورة النور مثل العفة والأدب منذ الصغر.

سادسا : دور المؤسسات التعليمية أن تتكامل المؤسسات التعليمية مع أجهزة الدولة في توعية المرأة بحقوقها تجاه هذه الظاهرة وأن تتضمن المناهج الدراسية الآداب في الاختلاط بالجنس الآخر ، ونشر الثقافة الجنسية بين شباب الجامعات وعدم تقليد السلوكيات الشاذة الغربية الدخيلة على المجتمعات الإسلامية.

التحرش في دول العالم

أسبانيا : جاء في دراسة صدرت عن معهد المرأة في العاصمة الأسبانية مدريد: أن مليون و ٣١٠ ألف عاملة تعرضت لنوع من أنواع التحرش الجنسي عام ٢٠٠٥ أي ١٥ % من مجموع عدد العاملات في أسبانيا الذي يبلغ ٨ مليون و ٢٥٠ ألف عاملة . وأشارت الدراسة إلى أن ٤٠ ألف عاملة ستغير مكان عملها لهذا السبب (موقع جريدة الشرق الأوسط).

الصين : يقول بعض الباحثين من الأكاديمية الصينية للعلوم الاجتماعية الذين أجروا دراسة على عينة عشوائية من النساء العاملات لمعرفة المضايقات الجنسية اللاتي تعرضن لها من جانب زملائهن الرجال : فقد وجدوا أن ٤٨ % منهن تعرضن لكلام ونكات وشتائم جنسية وقال ١٣ % أنهن تلقين عروضاً للمعاشرة الجنسية مقابل مصالح حقيقية، بينما تعرض

٢٦ % منهن للمس والعناق والتقبيل في أماكن العمل، كما اظهرت نتائج هذه الدراسة التحليلية أن 40 % من الشكاوى الخاصة بالتحرش والتي تلقتها عبر الخط الساخن للمرأة . (موقع الصين اليوم) .

أظهرت نتيجة استطلاع جرى ببيكين ان ٧١ % من المستطلعات سبق لهن ان تعرضن للتحرش الجنسي، حيث سمع ٥٤ % منهن النكت الجنسية، و ٢٩ % منهن اعترضهن من لهم عادة التعري أمام الآخرين من الذكور ، و ٢٧ % منهن تعرضن لتماس جسدي مع الجنس الآخر دون رغبتهن ، و ٨ % منهن تعرضن لاختلاس النظر إليهن و ٢ % منهن تعرضن للتحرش الجنسي عبر الهاتف. وفي هذا الصدد يبين استطلاع قام به الاتحاد النسائي بهونغ

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)
كونغ وأعلن نتيجته ان ثلث الخادمت في هونغ كونغ تعرضن للتحرش الجنسي من قبل الزبائن.

- <http://arabic.people.com.cn/102267/102268/7629718.html>

أمريكا : اتضح من دراسة ميدانية قامت بها مجلة أمريكية أن امرأة من بين اثنتين تعملان تعرضت لإحدى صور التحرش في لحظة معينة من حياتها سواء العملية أو الدراسية وقد يحدث هذا بصورة متكررة لدى البعض منهن وتقدر أبحاث أخرى أن أبحاث التحرش ستشير إلى أن ما بين ٤٠ إلى ٦٨% من العاملات تعرضن لهذا السلوك المشين في العمل (عاطف:2013).

مصر : الأرقام التي تثير الفزع جاءت تحذر أن ما بين مائة امرأة يوجد ٦٨ تعرضن فعلاً للتحرش الجنسي داخل محيط العمل سواء كان هذا التحرش لفظياً أو بدنياً (موقع صحيفة أخبار الحوادث المصرية)

في إحصائية للمركز المصري للبحوث الرأي العام (بمصر) أن واحدة من كل ٣ فتيات من العمر ٢٥ - ٢٩ تعرضن للتحرش الجنسي بمصر خلال ٢٠١٤.

الجزائر : أصبح التحرش الجنسي واحداً من كوابيس المرأة الجزائرية العاملة يعصف يومياً بحياتها وبشكل مؤذٍ برغم القانون الذي يجرمه، ولهذا تحت وطأة التحرش الجنسي تعاني جزائريات كثيرات في صمت مطبق خوفاً من الفضيحة في مجتمع لا يرحم ومن لم تخف من الفضيحة فهي تفكر وتمعن التفكير قبل أن تطرق أبواب المحاكم . (موقع بوابة المرأة)

المغرب : تعاني الكثير من الفتيات والسيدات المغربيات ظاهرة "التحرش الجنسي" التفتيش في كثير من مؤسسات القطاع الخاص في المغرب، ويتبع بعض أرباب ورؤساء العمل طرقاً شتى للإيقاع بضحاياهم مستغلين مكانتهم وحاجة تلك النساء للعمل (العربية نت نقلاً عن صحيفة "الأحداث" المغربية) .

السعودية : في دراسة ميدانية أجرتها شركة أبحاث عالمية لصالح وكالة الأنباء العالمية كشفت أن المملكة تحتل المركز الثالث من بين ٢٤ دولة في قضايا التحرش الجنسي في مواقع العمل، ولذلك تم سن نظام الحماية من الإيذاء الذي دمج فيه نظام مكافحة التحرش والعقوبة التي جاءت فيه السجن لمدة لا تقل عن شهر و لا تزيد عن سنة وغرامة لا تزيد عن ٥٠ ألف ريال ولا تقل عن ٥ آلاف ريال .

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

كانت وزارة العدل أوضحت أنه خلال العام الماضي بلغ عدد قضايا التحرش في المملكة ٢٧٩٢ قضية. وتصدرت محاكم منطقة الرياض بواقع ٦٥٠ قضية ، ثم محاكم منطقة مكة المكرمة بواقع ٤٣٠ قضية، ثم محاكم المنطقة الشرقية ٢١٠ قضية ومحاكم منطقة المدينة ١٧٠ قضية .

وبلغ عدد قضايا السعوديين المتهمين بالتحرش ١٦٦٩ قضية فيما بلغ عدد قضايا غير السعوديين المتهمين بالتحرش ١١٢٨ قضية.

وحول تعرض النساء للتحرش الجنسي تبين نتيجة الاستطلاع الذي شمل ٢٤ دولة في العالم أن الهند تعد الأسوأ في مشكلة تعرض النساء للتحرش الجنسي في أماكن العمل، وتليها الصين بنسبة ١٨%. وبالنسبة للمستطلعات الصينيات، فإن ٥٠% من حالات التحرش الجنسي حدثت في أماكن العمل، منها ٣٦% من قبل رؤساء العمل، و ١٤% من قبل الزملاء. وأشار الخبراء إلى أن معظم الموظفات الصينيات يخترن الصمت عندما يتعرضن للتحرش الجنسي في أماكن العمل، خوفاً من التأثير السلبي على تدرجهن في السلم الوظيفي أو إفساد علاقتهن بزملائهن، أو لحماية ماء وجههن.

في دراسة (المجالي:٢٠٠٩) التي هدفت الى دراسة واقع التحرش في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة الثلاثة (مؤتة، الأردنية، عمان الأهلية)، تم تطبيق الدراسة على عدد(٦٠٠) طالبة، واستخدمت الأساليب الإحصائية (التكرارات والنسب المئوية وتحليل التباين الأحادي). واستنتجت الدراسة جهل الطالبات باللوائح الجامعية، وبقوانين الجامعة وأن الوقت الذي تقضيه الطالبات في الحرم الجامعي كبير مما يؤدي الى بقائهن منفردات داخل الصفوف الجامعية، وهناك اسباب ترجع الى الطالبات أنفسهن هو عدم الاحتشام في الملبس أو المظهر. وأظهرت النتائج وجود فروق في التحرش الجنسي الجسدي واللفظي لبعض متغيرات الدراسة.

في دراسة اعدت بمركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني عن أسباب تفشي ظاهرة التحرش الجنسي بالفتيات. طبقت الدراسة على (٩٩٢) شخصاً من الذكور والإناث يمثلون عينة عشوائية ممثلة للعمر والجنس تضمنت جميع مناطق المملكة وعددها (١٣) منطقة ومن خلال المقابلات والمكالمات الهاتفية حول محاور الدراسة الأساسية وهي: الوازع الديني، الأنظمة، المسؤولية الاجتماعية.

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

أظهرت نتائج الدراسة أن ٩١ % من المشاركين فيها يرون أن ضعف الوازع الديني هو أحد الأسباب الرئيسة للتحرش الجنسي في المجتمع في وأن ٧٦ % من المشاركين يرون أن عدم وجود الأنظمة التي تحد من التحرش يؤدي إلى ازدياد حالات التحرش الجنسي في المجتمع، وأنهم يرون بأن ليس هناك عقوبة تعزيرية منصوص عليها وواضحة تحدد مقدار عقاب أو جزاء كل تصرف ، لسلوك خاطئ قد يلحق الضرر فيها .ويتجلى ذلك واضحاً في ندرة وجود لافتات في الأماكن العامة كالأسواق، والحدائق، والمتنزهات، وأماكن الاحتفالات، تثقف المجتمع حول السلوكيات الخاطئة، والأنظمة المتعلقة بحقوق الآخرين، أو السلوك.

في دراسة (skoog & other's (٢٠١٦) حول أكثر الفئات تعرضاً للتحرش، وضحت الدراسة أن النضج المبكر يساعد على التحرش الجنسي في مرحلة المراهقة المبكرة. شملت عينة البحث (٦٨٠) فتاة من الصف السابع، وكشف النتائج بمتوسط حسابي ١٣,٤٠ مع انحراف معياري ٠,٥٣ أن الفتيات السويديات يعانين التحرش الجنسي خلال النضوج المبكر نتيجة للتطورات الجنسية والمعيارية.

وتبين الدراسات الغربية التي أجريت في هذا المجال كدراسة في (Edwards:2016) التي أجريت هذا المجال مدى اهتمام الإناث بممارسة الجنس بطريقة رسمية او غير رسمية وقد استطلعت الدراسة عدد (١٧) امرأة تتراوح أعمارهن بين (٢١ - ٥٩ سنة) على مدى ٤٠ عاما أنهم يمارسون الجنس بطرق غير رسمية ولا يوجد عندهم تثقيف جنسي ويعتمدون على مصادرهم الخاصة وأن هناك تفشي في الممارسات نتيجة نقص التربية الجنسية.

في دراسة (Nyokangi, Phasha :2016) يهدف الكشف عن العوامل المساهمة على العنف الجنسي في المدارس التي تم اختيارها من المتعلمين ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة في جنوب أفريقيا. ومن دواعي إجراء هذه الدراسة النتائج التي توصلت إليها التقارير التي تناولت العنف الجنسي في مدارس المتعلمين ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة بجنوب أفريقيا. ركزت الدراسة على العوامل التي تزيد من هذه المشكلة وقد اعتمدت الدراسة على المقابلات الفردية مع عدد(١٦) متعلم من المتعلمين في مدرستين خاصتين بجنوب أفريقيا. تناولت المقابلات الفردية المتعلمين والمرضات العاملین بالمدرسة والأخصائيين الاجتماعيين، بالإضافة إلى تحليل الكتب المدرسية الخاصة بهذه الحوادث من العنف الجنسي، وقد شملت

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

هذه العوامل : الضغط من الآخرين- إخفاء حوادث العنف الجنسي - عدم وجود رقابة مدرسية في بعض المناطق. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات شملت النقاط التالية: برامج التوعية للطلبة والمعلمين للوقاية من العنف الجنسي - تكثيف الرقابة على الحرم الجامعي.

في دراسة (Quinn&other's:2016) حول مقياس الكفاءة الذاتية للاتصالات الجنسية بين الرجال والمراهقين من الذكور والاناث اجريت الدراسة على عدد (٣٧٤) مراهق في المملكة المتحدة. وكشف التحليل العاملي عن وجود خمسة عوامل كامنة أخرى هي وسائل منع الحمل - الرسائل الجنسية السالبة والايجابية، والتاريخ الجنسي، والواقى الذكري، وبينت احصائيات الاتساق الداخلي اهم هذه العوامل، وقدمت نتائج الدراسة السلوكيات الصحية للتواصل الجنسي بين الشباب المراهقين من الذكور والاناث.

في دراسة (T aylor & other 2016) حول الفجوات بين المعتقدات والممارسات (مشروع فى المدارس الكندية للمثلى) اجرى هذه المشروع على الممارسات في رياض الاطفال من الصف ١٢ من المدارس الحكومية الكندية بشأن المثلية، وتم اجراء مقارنات من ثنائي الجنس والمتحولين جنسيا ومن يعاني المثلى من الجنسين واوضحت الدراسة نتائج مركزة على اشكالية الثغرات بين المربين والمعتقدات والتصورات والممارسات. وتعتبر هذه الفجوات المؤثرة سلبا على المناخ المدرسي.

في دراسة (Wisnieski & other's 2015) حول تأثير قرارات الأم، والأسرة على الحالة العاطفية الرومانسية. هدفت الدراسة الى بيان أثر الوالدين في الدور الهام في الحد من المخاطر على أطفالهن المراهقين خوفاً من حدوث الأمراض التي تنتقل عن طريق الاتصال الجنسي، والحمل الذى ينتج من هذه العلاقة من أجل تعزيز الصحة الجنسية خلال فترة المراهقة. اجرت الدراسة مقابلات شبة منتظمة مع عدد (٢٨) افريقي (هنود امريكا - النساء واللاتينيات الأمريكيات ممن تتراوح اعمارهن ١٩-٢٩ عاما واظهرت النتائج خمسة محاور أولهما الأمهات وتوجيهات الآباء - التوقعات الوالدية من سلوكيات الشباب على حد سواء سلباً أو ايجاباً-والوثوق بمصادر المعلومات من الجد والجدة والعم والعمة. وتبين من المناقشات والمقابلات أنه لا يوجد لديهم مصادر معلومات من الأسرة (الجد والجدة - العم والعمة) أي لا يوجد مجال لإجراء مناقشات شخصية من جهات موثوق فيها.

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

في دراسة (Wood ford and Other : 2015) حول النتائج الصحية الجنسية لدى طلبة الأقلية في الحرم الجامعي والعوامل الواقية لهم، وبناء على البيانات التي تم تجميعها من هذه الفئة التي ركزت على العوامل النفسية (كالقلق وتعاطي الكحول. والاعراض الصحية البدنية السلبية على المستوى الفردي (احترام الذات، وممارسة الرياضة البدنية والعقلية). وأشارت النتائج أن التحرش الجنسي أحد عوامل الاكتئاب والقلق مما يزيد من هذه الظاهرة شرب الكحوليات الذي ينعكس على الصحة البدنية سلباً.

في أطروحة الدكتوراه (2015:cain) حول تجارب الطلاب "المثليين" في معهد البيضاء بجامعة كارولينا الجنوبية بالولايات المتحدة الأمريكية وكذلك "المثليات" و "ثنائي الجنس" و "المتحولين جنسياً"، و "اللوطي"، حيث يشكلون أهدافاً للتحرش الجنسي واللفظي والعنف بسبب ميولهم الجنسية. وقد أظهرت نتائج البحث ان (٣١) ولاية لا توفر الحماية للطلاب من التمييز على اساس الهوية Sexuality أو الجنس حسب (اتحاد الحريات المدنية الامريكي: ٢٠١٥) وهي أماكن خطيرة بسبب heteronormativity في الجامعات في مختلف أنواع البلاد وقد أفاد بعض الطلبة التي تعاني من التحرش في الحرم الجامعي. كما ذكرت الدراسة أنه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات والحرم الجامعي وقد يعاني الطلبة من التحيز الاجتماعي والتمييز الاجتماعي بين هذه الفئة.

في دراسة (Grawe:2015) حول تأثير الطلاب على إدارة الجودة للتعليم العالي. هدفت الدراسة إلى استكشاف قوة تأثير الطلاب على تحسين نوعية التعليم العالي في مؤسسات التعليم العالي الخاصة بزمبابوي واستخدمت الدراسة المنهج الطولي لثلاث سنوات من عام (٢٠١١ الى عام ٢٠١٣) وقد اعتمدت ادوات الدراسة على المناقشات والمقابلات الجماعية والاستبيانات على طلاب وأعضاء هيئة التدريس، وشملت العينة ١٠٠٪. من المجتمع الأصل مراعية تمثيل الجنسين وغطت الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمحاضرين. وقد توصلت الدراسة إلى أن من أولى المشاكل التي يعاني منها الطلبة والطالبات هي مشاكل التحرش الجنسي، ثم مشكلة المحاضرين غير المؤهلين، والمحاضرين غير المتفرعين الذين يعملون بدوام جزئي مما يؤثر سلباً على نوعية التعليم.

في دراسة (Skinner & Others : 2015) الاستطلاعية حول التحرش والبلطجة في الجامعات الاسترالية، والتي يتم التبليغ عنها ذاتياً. هدفت الدراسة الى معرفة الاختلافات بين

المراة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

(Metropolitan and G08) لتحديد أكثر المناطق شيوعاً فى التحرش الجنسي، وقد أظهرت نتائج الفنين في "GO8" في الجامعات الكبرى، كما ذكرت هيئة التدريس فى الجامعات الإقليمية المستويات الأعلى للتحرش بين الجامعات الإقليمية والحضرية. وقد فسرت الدراسة هذه الظواهر إلى افتقار الدعم للتنمية المهنية التى تؤثر أيضا المعدلات الثقافية التنظيمية والتطوير المهني وتؤدي الى عوامل لمتغيرات الإجهاد على هذه الظاهرة .

فى دراسة (Hillard& Others:2014) حول الجهود الذاتية المبذولة فى المدارس لتقليل التحرش الجنسي، وذلك بتنفيذ سياسات وبرامج لزيادة السلامة وإشراك الأسرة في الحد من هذه الظاهرة ورفع التحصيل العلمي للطلاب خاصة للطلبة "مثلى الجنس"، " وثنائي الجنس"، "والمتحولين جنسياً" .

ونجحت هذه الدراسة في إشراك المسؤولية للمعلمين للحد من هذه الظواهر المدرسية. وطبقته على عدد (١٠٧) طالب وطالبة في مجموعة من مدرسة ثانوية، ومجموعة أخرى مكونة من (١٥٤) طالب وطالبة من مدرسة أخرى، واستنتجت الدراسة أن المدرسة التي بها مثاليين (LGBO) والمخنثين أكثر ممارسات تحرش جنسي من الطلاب الأسوياء الآخرين. ووضعت المدرسة سياسيات لتدخل المعلمين كمحاولة لوقف التحرش الجنسي خاصة اللفظي، ووضع مزيد من التثقيف للطلبة للحد من ظاهرة التحرش الجنسي بأنواعها ولقد أظهرت النتائج تحسناً كبيراً من سلوكيات الأفراد.

فى دراسة (Fineran&Others:٢٠٠٩) التي هدفت إلى الاستطلاع عن ظاهرة التحرش الجنسي في اماكن العمل. فقد طبقت هذه الدراسة على فتيات المدرسة الثانوية، وتكونت العينة من جزئيين. الجزء الاول من العينة بلغ ٥٢٪. من النساء البالغات. أما الجزء الثاني فهي نتائج المقارنة بين الفتيات اللواتي تعرض للتحرش الجنسي مع اللذين لم يعانون من التحرش الجنسي وطبقت النتائج على ضواحي مختلفة من الثانويات.

اعتمدت أداة الدراسة على استبيان (فيتزجيرالد وآخرون : ١٩٨٨) وتم قياس المواقف التي تم فيها التحرش فى العمل مع تقييم صحتهم البدنية والعقلية ووحدت الدراسة مقاييسها، وتم تحليل البيانات باستخدام اختبارات الارتباط والانحدار وكانت نسبة الفتيات الاتي تعرض للمضايقات أعلى بكثير من الأرقام المعلنة في معظم الدراسات العامة. وأظهرت الفتيات المعرضات للتحرش الجنسي رضاً أقل، قد تكون سببت انسحابهم الأكاديمي من دراستهم مما

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)
أعطى صورة سلبية على العمل. أما الطلاب في سن المراهقة فإن التأثير السلبي لظاهرة التحرش انعكست على قدراتهم المهنية وضعف أكاديمي، وغياب من المدرسة، وقد تكون سلامتهم البدنية في العمل في خطر، ولذلك يجعل ضرورة التدريب للمراهقات في التعامل مع الاعتداء الجنسي بأنواعه المختلفة من العنف في بيئة مجال العمل مما حول المدرسة التقليدية إلى المدرسة الشاملة التي تستطيع أن تنجح في استكشاف قضية التحرش الجنسي بعناية وعلاجها داخل المدرسة وخارجها.

التعقيب على الدراسات السابقة؛

بينت الدراسات العربية والاجنبية التي ناقشت وجود ظاهرة التحرش الجنسي بوجه عام، وبوجه خاص عن وجود هذه الظاهرة لدى الطالبات (إناث) في المدارس الثانوية، والكثير من النساء ممن يتعرضن لهذه الظاهرة يفضلن التزام الصمت خوفاً على حياتهن الخاصة والاجتماعية والمهنية وخاصة أن التحرش لا يمكن أن يكون واضحاً وظاهراً للعيان ويصعب إثباته بالأدلة والوقائع ولا يكون شاهداً على الفعل إلا المتحرش والضحية.

وتعرضت الدراسات لأنواع التحرش الجنسي الموجود بين المراهقين في المدارس والجامعات وفي مجالات العمل من مثل التحرش الجنسي خاصة اللفظي، المثليات، وثنائي الجنس، و"المتحولين جنسياً"، و"اللوطي"، والعنف الجنسي في المدارس بين المتعلمين ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة حيث يشكلون أهدافاً للتحرش الجنسي بسبب ميولهم الجنسية.

كما بينت تجارب و نتائج الدراسات الجهود الذاتية المبذولة في المدارس لتقليل التحرش وذلك بتنفيذ سياسات وبرامج لزيادة السلامة وإشراك المعلمين، و الأسرة، و الدولة، ودور العبادة في الحد من هذه الظاهرة ورفع التحصيل العلمي للطلاب خاصة للطلبة "مثلي الجنس"، وثنائي الجنس"، و"المتحولين جنسياً".

كما بينت إدارة جامعة أسيوط (من صعيد مصر) الناحية القانونية لجريمة التحرش، وأن قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية، وقانون العاملين المدنيين في الدولة قد وضعوا القواعد التي يجب الاحتكام إليها في حالة ارتكاب التحرش. و تمت إجراءات إنشاء أول وحدة لمكافحة التحرش بالجامعة بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للسكان والمركز المصري لحقوق المرأة بهدف التصدي لقضية التحرش وخلق قناة اتصال مع الحالات التي قد تتعرض للتحرش.

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

واظهرت العديد من الدراسات أن ضعف الوازع الديني هو أحد الأسباب الرئيسة للتحرش الجنسي في المجتمع في وأن المشاركين يرون أن عدم وجود الأنظمة التي تحد من التحرش يؤدي إلى ازدياد حالات التحرش الجنس.

منهجية البحث:

دراسة وصفية استقرائية تم مراجعة لأهم ما كتب في هذا الموضوع من دراسات وأبحاث سابقة، وكذلك تحليل الاستبانات التي تم توزيعها على مجموعة عشوائية من النساء اللاتي يعملن في بعض المؤسسات الحكومية بدولة الكويت .

الأسلوب الإحصائي:

تم إدخال البيانات على برنامج (SPSS Vergien ١٩,٠) وتم إجراء العمليات الإحصائية التالية:

- التكرارات (ت) - النسبة المئوية (%) لعينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة.
- معامل الفا كرونباخ Alpha Cronbach's لحساب الثبات للعينة.
- تحليل التباين الأحادي One way عند مستوى ($P \leq 0.05$) بغرض إيجاد الفروق بين مجموعات الدراسة بإجراء اختبار شافيه Scheffe Procedure.

الجانب الإجرائي للبحث :

أولاً: أداة البحث:

تم تصميم استبانة مكونة من ثلاثة مجموعات من الاسئلة المغلقة باستثناء المجموعة الثالثة. المجموعة الأولى عن مدى وجود الظاهرة بالنسبة للمرأة العاملة في مؤسسات الدولة الكويت -المجموعة الثانية عن أسباب وجود التحرش الجنسي من وجه نظر المرأة العاملة بدولة الكويت- المجموعة الثالثة حول طرق مواجهة التحرش عند حدوثه في مجال العمل من مثل: مواجهة التحرش، أو محاولة الانتقال الى ادارة اخرى لمكان اخر، أو التصعيد وتقديم شكوى، أو السكوت خوفا من الفضيحة.

ثانياً: عينة البحث:

جدول (١): توصيف العينة طبقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	العدد	./.	لم يبين
سنوات الخبرة	١٠-١ سنوات	١٤,٢	%٥,٨٨
	١١-٢٠ سنوات	٣٧,٤	
	٢١ فأكثر	٤٢,٥	
العمر	٢٠-٣٠ سنة	٣٤,٥	% ٢١,١
	٣١-٤٠ سنة	٠,٨	
	أكثر من ٤٠ سنة	٤٣,٦	
المجموع الكلي	٣٧٤	%١٠٠	

يبين جدول رقم (١) توصيف العينة حسب المتغيرات التي تبنتها الدراسة (سنوات الخبرة)، (العمر) ومنه يتضح ما يلي:

بلغت النسبة المئوية للاستجابة على الاداة ٩٣,٥٪، حيث تم توزيع عدد (٤٠٠) استبانة على الوظائف في مختلف القطاعات الحكومية واستجاب منهم عدد (٣٧٤) موظفة.

- بالنسبة لمتغير الخبرة: بلغت أعلى نسبة مئوية ٤٢,٥٪ من ذوي الخبرة أكثر من ٢١ سنة ثم يليها ذوي الخبرة من ١١ - ٢٠ سنة حيث بلغت العينة المختارة من هذه الفئة ٣٧,٤٪.

- بالنسبة لمتغير العمر: بلغت أعلى نسبة مئوية نسبة مئوية من العينة المختارة من ذوي الأعمار أكثر ٤٠ سنة، حيث بلغت النسبة المئوية ٤٣,٦٪. يليها الأعمار التي بلغت حتى ٣٠ سنة. بنسبة مئوية ٣٤,٥٪.

ثالثاً : الصدق والثبات:

لاختبار صدق الاداة تم عرضها "الاستبانة" على أساتذة من ذوي الاختصاص في مجال البحث، كما تم عرضها على أستاذ متخصص بالقياس والتقويم، وآخرين تخصص طرق تدريس اللغة العربية من أعضاء هيئة التدريس باللغة العربية. وقد أقرروا بصلاحيته لقياس ما تهدف الاستبانة إليه بعد تعديل في بعض بنودها لغوياً، وحذف بند لأنه مكرر والمعنى

المراة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

مكرر مع بقية البنود، بطريقة مبسطة لحساسية موضوع البحث وسرعة الإجابة عليه وبهذا أصبحت أداة البحث في صيغتها النهائية جاهزة للتطبيق.

كما تم إجراء المعالجة الإحصائية، لاختبار ثبات الأداة باستخدام معادلة الفاكرونباخ (Alpha Cronbach's)، حيث بلغ معامل الثبات لالفا كرونباخ للاستبانة ككل التي عدد بنودها (٧) ٠,٧١١ وبذلك يتحقق ثبات الاستبانة .

عرض النتائج ومناقشتها :

التساؤل الأول: هل تعاني المرأة الكويتية العاملة في مؤسسات دولة الكويت من ظاهرة

التحرش الجنسي؟

للإجابة على هذا التساؤل انظر جدول رقم (٢):

جدول (٢): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المئوية لبنود

التساؤل الاول

م	البنود	نعم		اعتقد ذلك		لا ابدأ		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	لم يبين	النسبة المئوية %
		ت	%	ت	%	ت	%				
١	هل تعتقد ان حقاً بوجود (ظاهرة) التحرش الجنسي في مؤسسات دولة الكويت؟	١٦٩	٤٥,٢	١٥٤	٤١,٢	٣٤	٩,١	١,٥٥	٠,٧٢٢	١٧	٤,٥
٢	هل شعرت يوماً بوجود تحرش معك؟	٤١	١١	٥١	١٣,٦	٢٦٤	٧٠,٦	٢,٥٠	٠,٨٧٢	١٨	٤,٨
٣	هل سمعت عن زميلة أو قريبة تعرضت للتحرش الجنسي؟	١٧٢	٤٦	٨٢	٢١,٩	١٠٢	٢٧,٣	١,٧٢	٠,٩٢٠	١٨	٤,٨

يوضح جدول رقم (٢) البنود التي تبين مدى وجود ظاهرة التحرش الجنسي لدى

المرأة الكويتية العاملة في مجال العمل، وفيما يلي تحليل النتائج:

- تواجه المرأة الكويتية العاملة في المؤسسات الكويتية التحرش الجنسي بنسبة مئوية بلغت "للإجابة بنعم" ٤٥,٢٪. ومن "يعتقد ذلك" بنسبة مئوية ٤١,٢٪. ومن لا يعتقدون ٩,١٪. حيث بلغ المتوسط الحسابي ١,٥٥٪. وانحراف معياري ٠,٧٢١٪. ومنه يتضح تباین الآراء نحو الظاهرة. أي ان افراد العينة يعتقدون في وجود الظاهرة. وبلغت النسبة المئوية لمن لا يواجه المشكلة ٩,١٪. وهي نسبة ضئيلة كما في بنود الجدول رقم(٢).
 - اما البند رقم(٢) في جدول(٢) بمدى شعور أفراد العينة بالتحرش الجنسي في العمل فقد اجابت نسبة مئوية من العينة بلغت ١١٪. بوجود هذه الظاهرة والإجابة "أعتقد ذلك" ١٣,٦٪. و "لا توجد أبداً" بنسبة مئوية ٧٠,٦٪ وهي نسبة عالية وبلغ المتوسط الحسابي ٢,٥٠ مع انحراف معياري ٠,٨٧٢ أي أن معظم العينة لم تشعر بوجود هذا التحرش في العمل. وبالرغم من تناقض الإجابة مع البند الأول أعطى انطباعاً بحساسية دراسة هذا الموضوع بالنسبة للمرأة العاملة لاعتبارات كثيرة فالإجابة غير صريحة.
 - في البند رقم (٣) حيث يثير التساؤل عن مدى سماعهم بوجود الظاهرة مع زميلة لهم أو قريبة. بلغت النسبة المئوية للإجابة بنعم ٤٦٪. "وأعتقد ذلك" ٢١,٩٪. و "لا يعتقدون أبداً" بنسبه مئوية بلغت ٢٧,٣٪. ويفسر المتوسط الحسابي للعينة ١,٧٢ مع الانحراف المعياري ٠,٩٢٠ أن هناك تباین في آراء العينة.
 - وتتفق هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجريت في المركز العالمي البريطاني"يو جوف"، ودراسة (المجالي:٢٠٠٩) عن مجتمع الجامعات الأردنية ودراسة كل من Nyokangi, Phasha :2016، (Hillard& Others:2014).
- التساؤل الثاني: ما أسباب التحرش الجنسي بالمرأة الكويتية في مؤسسات العمل الكويتية من وجهة العينة؟

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

جدول (٣): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

م	البند	نعم		اعتقد ذلك		لا ابدا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	لم يبين	النسبة المئوية %
		ت	%	ت	%	ت	%				
٤	هل الملابس وقلة الاحتشام من أسباب وجود ظاهرة التحرش؟	١٤٠	٣٧,٤	١٣٢	٣٥,٣	٧٧	٢٠,٦	١,٧٠	٠,٨٧١	٢٥	٦,٧
٥	هل يتوقف أسلوب تفاعل المرأة مع الرجل في بيئة العمل بسبب وجود هذه الظاهرة؟	١٤٧	٣٩,٣	١١٤	٣٠,٥	٩١	٢٤,٣	١,٧٣	٠,٨٩٦	٢٢	٥,٩
٦	هل واجهت صديقاتك مشكلة تحرش جنسي في العمل؟	١٧٦	٤٧,١	٦١	١٦,٣	٩٠	٢٤,١	١,٥٤	١,٠٠٣	٢٥	٦,٧

يبين جدول رقم (٣) أهم الاسباب التي تبنتها الدراسة الرئيسة للأسباب التي تدعو

الى التحرش الجنسي بالمرأة الكويتية العاملة في مؤسسات الدولة الكويتية وهذه البنود تمحورت في -بند الملابس والاحتشام - بند مدى أسلوب التفاعل بين المرأة والرجل في بيئة العمل الكويتية وما يدور حول هذه الظاهرة في العمل والجدول التالي يوضح ذلك:

اولا: بند الملابس والاحتشام: بند رقم(٤)

ثانيا: أسلوب التفاعل بين المرأة والرجل في بيئة العمل بمؤسسات الدولة بدولة الكويت، بند رقم(٥).

ثالثاً: مدى صحة الوقائع مع ما يسمعه عن هذه الظاهرة.

- البند رقم (٤): الخاص بمدى احتشام ملابس المرأة الكويتية العاملة في المؤسسات الكويتية وعلاقة ذلك بالتحرش الجنسي، فقد اجابت نسبة مئوية بلغت ٣٧,٤ ٪. فإن هناك علاقة بين ارتداء الملابس والتحرش الجنسي لأنها تثير الشهوة عند الطرف الاخر، وبلغت النسبة المئوية "بأعقد ذلك" ٣٥,٣ ٪، والإجابة "بلا ابدأ" بلغت 20.6 ٪، وبلغ المتوسط الحسابي ١,٧٠ مع انحراف معياري ٠,٨٧١ مما يؤكد على وجود تباين في هذا البند. أي أن الملابس لها علاقة بوجود ظاهرة التحرش بأنواعه المختلفة (عبارات الإعجاب والانبهار بجمال الجسم، الى غير ذلك) .

- البند رقم (٥): قد يؤكد هذا البند نتائج البند رقم (٤) حيث يتساءل عن اعتماد أسلوب تعامل المرأة مع الرجل في بيئة العمل يؤدي الى ظاهرة التحرش الجنسي. بلغت النسبة المئوية "لا اعتقد ذلك" ٣٠,٥ ٪. والاجابة بالنفي بلغت النسبة المئوية ٢٤,٣ ٪. وبلغ المتوسط الحسابي ١,٣٣ مع انحراف معياري ٠,٨٩٦ .

- البند رقم (٦): ومنه يتضح صحة واقع ما يواجه الأصدقاء والزميلات من ظاهرة التحرش الجنسي ، وبلغت النسبة المئوية للإجابة بنعم ٤٧,١ ٪. ، وتعتقدون ذلك بنسبة مئوية للإجابة بلغت ١٦,٣ ٪. خاصة برئيس العمل. أما المراجعين فكانت نسبة المئوية للإجابة ٢٤,١ ٪. للمتسبين في وجود الظاهرة وبلغ المتوسط الحسابي للبند ١,٥٤ مع انحراف معياري ١,٠٣ أي أن هناك تباين في الآراء وإن كانت تميل الإحصائيات للتأكيد مع ما يروونه ويسمعونه، ومطابق للواقع .

وبهذا تجيب تساؤلات البنود عن تساؤل الدراسة الثاني بأن هناك معاناه من ظاهرة التحرش الجنسي قد تظهرها الإجابة، فقد تكون بسبب الملابس او تفاعل المرأة مع الرجل بصورة إيجابية مطلقة في بيئة العمل وتباين هذه الظاهرة بين أفراد العينة بنسب مئوية متفاوتة.

وبذلك تتفق نتائج الدراسة مع كلا من دراسة (Hillard & Others:2014) ،
Nyokangi:2016 Skinner & Others :2015 (، حمداوى:2012)، (ومنظمة
حقوق المرأة بمصر)، (Wisnieski & other's 2015) .

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

التساؤل الثالث: مارده فعلك اذا تعرضت لظاهرة التحرش الجنسي في بيئة العمل الكويتية؟

جدول رقم (٤): بين النسبة المئوية للإجابات

النسبة المئوية %	لم يبين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أسكت خوفاً من الفضيحة		التصعيد وتقديم شكوى		محاولة الانتقال الى إدارة أخرى أو مكان آخر		مواجهة التحرش	
				ت	./.	ت	./.	ت	./.	ت	./.
٦,٧	٢٥	١,٠٠٨	١,٥٤	٦,١	٢٣	٣١,٦	١١٨	٢٠,٣	٧٦	٣٥,٣	١٣٢

يبين جدول رقم (٤) الإجابة لاحتمالات ردة الفعل للمتضررين في وجود ظاهرة التحرش الجنسي، وقد أفادت أعلى نسبة مئوية ٣٥,٣٪. أنهم يواجهون المتحرش ويضعون حدوداً لذلك، و بنسبة مئوية بلغت ٣١,٦٪. بأنهم يتقدمون بشكوى ويصعدون شكواهم لرؤسائهم، أما بالنسبة للانتقال إلى مكان آخر فقد بلغت النسبة المئوية للإجابة ٢٠,٣٪.، أما الإجابة بأنني أسكت خوفاً من الفضيحة فبلغت النسبة المئوية ٦,١٪. ويتبين من الإجابات أن المرأة العاملة الكويتية التي تعمل بالمؤسسات الحكومية تتمتع بقوة الشخصية وحرية التأقلم مع المواقف الصعبة أو المخرجة التي تقابلها في العمل .

وهذه النتائج تتفق مع دراسة مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني عن أسباب تفشي ظاهرة التحرش الجنسي، (المجالي :٢٠٠٩)،

, (Hillard& Others:2014), (cain:2015), (Skinner & Others:2015)

, (Fineran & Others: 2009), (Wood ford and Other : 2015) .

التساؤل الرابع :

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.05$) ترجع الى العوامل الديمجرافية التي تبنتها الدراسة:-

٣. سنوات الخبرة ؟

٤. العمر ؟

جدول (5) تحليل التباين الأحادي

قيم (ف)		درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	التباين الاحصائي مصدر التباين	السؤال	المتغير
الدالة	قيمة (ف)						
دالة		٣ ٣٧٠	٤,٠٨٣ .٤٩٣	١٢,٢٤٩ ١٨٢,٣٨٤	بين المجموعات داخل المجموعات	السؤال الاول	سنوات الخبرة
		٣٧٣		١٩٤,٦٣٤	المجموع		
دالة	. . , . .	٣ ٣٧٠	١١,٥٦٠ .٦٧٢	٣٤,٦٨٠ ٢٤٨,٨٢٠	بين المجموعات داخل المجموعات	السؤال الثاني	
		٣٧٣		٢٨٣,٥٠٠	المجموع		
دالة	. . . ١	٣ ٣٧٠	٣,٩٥٣ .٧٣٢	١١,٨٥٨ ٢٧١,٠٠٠	بين المجموعات داخل المجموعات	السؤال الرابع	
		٣٧٣		٢٨٢,٨٥٨	المجموع		
دالة	. . . ٤	٣ ٣٧٠	٣,٥٤٢ .٧٨٠	١٠,٦٢٥ ٢٨٨,٦٣٧	بين المجموعات داخل المجموعات	السؤال الخامس	
		٣٧٣		٢٩٩,٢٦٢	المجموع		
دالة	. , . .	٣ ٣٧٠	١١,٥٧٩ ١,٠٩٨	٣٤,٧٣٦ ٤٠٦,٣٩٨	بين المجموعات داخل المجموعات	السؤال السادس	
		٣٧٣		٤٤١,١٣٤	المجموع		
دالة	. , . .	٣ ٣٧٠	٦,٦٨٤ .٩٥٩	٢٠,٠٥٢ ٣٥٤,٨٤٦	بين المجموعات داخل المجموعات	السؤال السابع	
		٣٧٣		٣٧٤,٨٩٨	المجموع		
		درجة الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	التباين الاحصائي مصدر التباين	السؤال	المتغير
الدالة	قيمة (ف)						

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

المتغير	السؤال	المتباين الاحصائي مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيم (ف) قيمة (ف)	الدالة
العمر	الخامس	بين المجموعات داخل المجموعات	7.959 291.303	2.653 .787	٣ ٣٧٠	.019	دالة
		المجموع	299.262		٣٧٣		

يبين جدول رقم (٥) الاجابة على التساؤل الرابع باستخدام تحليل التباين الاحادي One way Analysing الخاص بمتغير سنوات الخبرة والعمر، وقد ركز جدول (٥) على رصد الدلالات الاحصائية للبنود التي اظهرت فروقات ذات دلالة احصائية عند مستوى ($P \geq 0.05$) وتم الاستعانة بإجراء اختبار شافيه لبيان اهم دلالات الفروقات الاحصائية، وفيما يلي تحليل البنود التي اظهرت دلالات احصائية لمتغير الخبرة والعمر:

البند الاول: حول مدي الاعتقاد بوجود الظاهر بوجه عام بلغت الدلالة الاحصائية لقيمة (ف) صفر وهي داله إحصائية، وعند اجراء اختبارات شافيه scheffe Procedure بلغت قيمة معامل الفا ١,٦٤ لصالح الفئة ذات الخبرة من (٢٠-٤٠ سنة).

البند الثاني: حول وجود تحرش شخصي للمستجيب على الاستبانة شخصيا، فقد وجدت الدلالة الاحصائية لقيمة (ف) صفر وهي دالة احصائية، وعند اجراء اختبار شافيه بلغت قيمة معامل الفا ٢,٦٧ لصالح الفئة الاكثر خبرة من (٣٠-٤٠ سنة).

البند الرابع: حول اسباب التحرش من وجهه نظر افراد العينة فقد اوضحت نتائج التحليل الاحصائي ان هناك فروق ذات دلالة احصائية، فبلغت قيمة (ف) ٠,٠٠١ وبإجراء اختبارات شافيه بلغت قيمة معامل الفا ١,٨٨ لصالح الفئة ذات الخبرة الاقل من (١-٢٠ سنة) وهم يرون من وجهه نظرهن ان الملابس سببا قويا في تشجيع الزملاء والشباب للميل الى الغزل فيهم.

البند الخامس: اسلوب التفاعل بين المرأة والرجل: تبين ان هناك دلالات احصائية فبلغت قيمة (ف) ٠,٠٠٤، وبإجراء اختبار شافية وجد ان قيمة معامل الفا ١,٨٢ لصالح الفئة ذوات الخبرة الاكثر من ٤٠ سنة وهي الفئة الاكثر خبرة ولها رؤيا ثاقبة في التفاعل مع الشباب والزملاء.

البند السادس: حول صحة واقع ما تواجه الصديقات من ظاهرة التحرش: بنيت نتائج التحليل الإحصائي الاحادي للبند وجود الظاهرة حيث بلغت قيمة (ف) صفر وبإجراء اختبار شافيه وجد معامل الفا قيمته بلغت ٢,٠١٢ لصالح الفئة الاقل خبرة من سنة الى عشر سنوات.

البند السابع: حول الإجراءات التي تتخذونها عند تعرضك للتحرش: وجد ان هناك ردة الفعل حيث بلغت قيمة (ف) صفر ولكنهم يخشون الفضيحة حيث بلغ قيمة معامل الفا ١,٧٥ وهي لصالح الفئة الاقل خبرة وهذه نتائج منطقية لقلة الخبرة وطبيعة سيكولوجية المرأة بوجه عام من انعكاسات رد الفعل من الطرف الاخر (الرجل).

الخلاصة :

التحرش الجنسي لفظ شائع اتخذ أشكالاً متنوعة فمنه اللفظي، والعنف الجنسي في المدارس، وممارسة الشذوذ الجنسي (كالبويات - زواج المثليات - اللواط - التحول الجنسي - المخنثين). وتعاني المرأة بصفة عامة من هذه الظاهرة بوجه خاص وفي الآونة الأخيرة نشطت منظمات حقوق المرأة الدولية، ومراكز الأبحاث بالجامعات لدراسة هذه الظاهرة التي أخذت في الانتشار في عصر العولمة لقلة الوازع الديني لدى الشباب، وعدم الوعي من جانب الفتيات باللوائح والنظم الخاصة بعقاب المتحرشين بالنساء، كما تلعب حساسية وحرجة إثارة الموضوع، والخوف من الآثار الناتجة من الطرف الآخر.

وبينت نتائج الدراسة أن الكثير من النساء ممن يتعرضن لهذه الظاهرة يفضلن التزام الصمت، ويتضح من النتائج أيضا أن هناك عوامل تدفع الزملاء للتحرش الجنسي في بيئة العمل من مثل ارتداء الملابس الغير محتشمة بكافة صورها لأنها تثير الغرائز عند الطرف الآخر، وأيضا تفاعل المرأة مع الرجل بصورة إيجابية مطلقة في بيئة العمل تحدثاً أو مناقشة. وتتباين هذه الظاهرة بين أفراد العينة بنسب مئوية متفاوتة وتميل الإحصائيات للتأكيد على أن ما يسمونه من الزملاء

ويروونه عن مواقف للتحرش الجنسي مطابقة للواقع وبهذا تبني البحث عدة مقترحات وتوصيات لعلاج ظاهرة التحرش الجنسي للمرأة والحد منها.

المقترحات والتوصيات:

- رفع مستوى الثقافة التنظيمية لدى المراهقين والشباب بوضع برامج تطوير مهنية هادفة.
- مزيد من الاهتمام بالتنقيف الجنسي من خلال المناهج المدرسية خاصة المواد الدينية والعلمية لشرح أبعاد العلاقات الجنسية بين الذكور والإناث.
- وضع برامج إرشادية للحد من ظاهرة التحول الجنسي والمثلية.
- علاج «البويات» و«الجنوس» بقانون إلزامي للأهل بتحويلهم لمراكز علاجية.
- وضع كاميرات في الطرقات العامة لمراكز العمل للحد من وجود تحرش جنسي في أماكن العمل وحماية للمراجعين.
- تيسير سُبُل الزواج بين الجنسين، بإعادة النظر في الأعراف والتقاليد التي درجت عليها، فيما يتعلق بالكفاءة في الزواج أو مظاهر نفقاته.
- وضع قوانين رادعة للحد من ظاهرة تناول الكحوليات والمواد المخدرة لحماية الشباب من الانحرافات بأنواعها، وتبصيرهم بالسلوكيات الغير سوية الناتجة من تعاطيها.
- ضرورة التزام المرأة بالاحتشام في هيئتها ولباسها وكلامها ونحو ذلك عند خروجها من المنزل، لمزاولة العمل أو في التعليم بالجامعة أو قضاء حاجة في الأسواق أو نحو ذلك.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- القرآن الكريم، سورة النور، آية رقم ٢٤.
- الشهري، نوال علي- الهندي، وحيد أحمد(٢٠١٥). دراسة استطلاعية على القطاع المصرفي في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، (٢٢)، جامعة الكويت.
- القرضاوي، يوسف (٢٠٠٤). عواقب التحرش الجنسي، الدار العربية للعلوم، القاهرة.
- المعجم الوجيز (٢٠٠٨). وزارة التربية والتعليم، القاهرة.
- شوقي، ظريف- هريدي عادل محمد(٢٠١٣). التحرش الجنسي بالمنظار، جامعة المنوفية.
- عاشور، أحمد عبد اللطيف - وآخرون (٢٠٠٩). التحرش الجنسي، أسبابه، وتداعياته، اليات المواجهة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، قسم العلوم السياسية، جامعة القاهرة.
- عاطف، خيرى (٢٠١٣). هذه هي حرية المرأة عند المنافقين، شبكة دار أخبار اليوم المصرية، القاهرة.
- عباده، مديحة أحمد(٢٠٠٧). التحرش الجنسي، مركز مؤسسة قضايا المرأة المصرية، القاهرة.
- عبد العزيز، هبة (٢٠٠٩). التحرش الجنسي بالمرأة، مكتبة مدبولي، القاهرة.
- غريب، سميحة محمود(٢٠١٠). التحرش الجنسي خطر يواجه الاطفال، دار الاندلس الجديدة، القاهرة.
- فرج، هشام عبد الحميد(ب-ت). التحرش الجنسي وجرائم العرض، مدير مصلحة الطب الشرعي، المنوفية.
- قطب، محمد علي(٢٠٠٨). التحرش الجنسي، إنترنتك للنشر والتوزيع القاهرة.
- المجالي، علاء عبد الحفيظ (٢٠٠٩). اشكال التحرش الجنسي الواقع على الطالبات في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. اطروحة ماجستير مقدمة للدراسات العليا جامعة مؤتة عمان.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

- Althoff, Meghan D.; Grayson, Cary T.; Witt, Lucy; Holden, Julie; Reid, Daniel; Kissinger, Patricia, (2015). A Meta-Analysis of the Efficacy of Behavioral Interventions to Reduce Risky Sexual Behavior and Decrease Sexually Transmitted Infections in Latinas Living in the United, *Health Education & Behavior*, (42) 6, p709-718: EJ1080965.
- Cain, Leia Kristin,(2015). Experiences of LGBTQ Students at a Primarily White Institution in the South, ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, University of South Carolina: ED566507.

- Edwards, Nichole, (2016). Women's Reflections on Formal Sex Education and the Advantage of Gaining Informal Sexual Knowledge through a Feminist Lens, *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, (16)3, p266-278: EJ1092052.
- Fineran, Susan; Gruber, James E. (2009). Adolescent Employment and Sexual Harassment, Child Abuse & Neglect, *The International Journal*, (33)8, p550-559: EJ856604.
- Garwe, Evelyn Chiyevu,(2015). The Impact of Involving Students in Managing the Quality of Higher Education Provision, *Journal of Education and Training Studies*, (3) 2, p51-60, : EJ1054940.
- Hillard, Pamela; Love, Lisa; Franks, Heather M.; Lairs, B. A.; Coyle, Karin K.(2014). "They were only joking": Efforts to Decrease LGBTQ Bullying and Harassment in Seattle Public Schools, *Journal of School Health*, (84)1, p1-9: EJ1028203.
- -Nyokangi, Doris; Phasha, Nareadi,(2016). Factors Contributing to Sexual Violence at Selected Schools for Learners with Mild Intellectual Disability in South Africa, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*,(29) 3 ,p231-241: EJ1096488.
- Quinn-Nilas, Christopher; Milhausen, Robin R.; Breuer, Rebecca; Bailey, Julia; Pavlou,(2016). Validation of the Sexual Communication Self-Efficacy Scale, *Health Education & Behavior*, (43) 2, p165-171: EJ1095921.
- -Skinner, Timothy C.; Peetz, David; Strachan, Glenda; Whitehouse, Gillian; Bailey, Janis; Broadbent, Kaye(2015). Self-Reported Harassment and Bullying in Australian Universities: Explaining Differences between Regional, Metropolitan and Elite Institutions, *Journal of Higher Education Policy and Management*, (37) 5 p558-571: EJ1077549.
- -Skoog, Therése; Bayram Özdemir, Sevgi,(2016). Explaining Why Early-Maturing Girls Are More Exposed to Sexual Harassment in Early Adolescence, *Journal of Early Adolescence*, (36)4 ,p490-509: EJ1095989.
- -Taylor, Catherine G.; Meyer, Elizabeth J.; Peter, Tracey; Ristock, Janice; Short, Donn; Campbell, Christopher,(2016). Gaps between Beliefs, Perceptions, and Practices: The Every Teacher Project on LGBTQ-Inclusive Education in Canadian Schools, *Journal of LGBT Youth*, (13)1-2, p112-140: EJ1099769.
- Wisnieski, Deborah; Sieving, Renee; Garwick, Ann, (2015). Parent and Family Influences on Young Women's Romantic and Sexual

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

Decisions, Sex Education: Sexuality, Society and Learning, (15) 2, p144-157: EJ1050645.

- Woodford, Michael R.; Kulick, Alex; Atteberry, Brittanie,(2015). Protective Factors, Campus Climate, and Health Outcomes among Sexual Minority College Students, *Journal of Diversity in Higher Education*, (8) 2, p73-87, : EJ1064178.

- On-Line: Retrieved from: August 2013, September 2016:

- ويكيبيديا، الموسوعة الحرة،

- <http://ar.wikipedia.org/wiki>

- التحرش الجنسي بالمرأة في العمل السعودي

- <http://www.saaaid.net/female/0114.htm>

-<http://arabic.people.com.cn/102267/102268/7629718.html>

- أشكال التحرش الواقع على الطالبات في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة

-<http://elibrary.mediun.edu.my/books/2014/MEDIU4690.pdf>

- إدريس، عبد الفتاح، التحرش الجنسي من منظور إسلامي.

-<http://muntada.islamtoday.net/t23579.html>

- الشيخ، واخرون (٢٠٠٩). التحرش الجنسي “، اسبابه، تداعياته، آليات المواجهة”-

دراسة حالة المجتمع المصري، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

-[https://cu.edu.eg/userfiles/1\(1\).pdf](https://cu.edu.eg/userfiles/1(1).pdf)

- دراسة استطلاعية جديدة لمركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني

-www.alsharq.net.sa/2014/01/06/1042617

- الصين تحتل المركز الثاني عالميا من حيث تعرض النساء للتحرش الجنسي في

اماكن العمل

-<http://arabic.people.com.cn/102267/102268/7629718.html>

- اليوم العالمي لمناهضة العنف ضد المرأة:

-<http://www.dostor.org/998631>

-http://www.masrawy.com/News/News_Egypt/details

- حمداوي، جميل (٢٠١٢). التحرش الجنسي، ديوان العرب، المغرب.

-www.awomensenews

المرأة والتحرش الجنسي في العمل (دراسة استطلاعية على بعض المؤسسات الحكومية في دولة الكويت)

- موقع جريدة الشرق الأوسط:

- <http://www.saaid.net/female/0114.htm>-

- ملف التحرش الجنسي، مجلة المفكرة القانونية، ع ١٣، لبنان.

- <http://www.legal-agenda.com/article.php?id=2288>

=====

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل وانعكاسه على اتجاه الطلاب نحو الدراسة الجامعية

إعداد

د. هيثم عبدالمجيد محمد

د. زيد بن مهلهل الشمري

أستاذ مشارك - عميد الجودة والتطوير أستاذ مشارك - مدير إدارة تطوير المهارات
جامعة حائل

أ.د/ محمود إبراهيم عبد العزيز طه

أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم
كلية التربية بجامعة حائل وكفر الشيخ

المجلة التربوية - العدد الخمسون - أكتوبر ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مقدمة :

يشهد العصر الحالي انفجار معرفي ومعلوماتي مما أدى إلى تحول جذري في تطور أساليب التدريس وتقنيات التعليم والبحث العلمي لمواجهة هذا الانفجار ، لذا فقد أصبح الاهتمام بتطوير الموارد البشرية من المتطلبات الهامة لمواجهة هذه التحولات من خلال إعداد كوادر بشرية تمتلك المهارات اللازمة للتعامل مع متطلبات سوق العمل وكافة مستجدات العصر.

ولما كان التعليم الجامعي غير قادر على مواجهة التحديات التي تواجهه بمعزل عن أعضاء هيئة التدريس لذا أصبح من الضروري الاتجاه نحو تنمية مهاراتهم على النحو الذي يمكنهم من مساهمة تطورات العصر.

وقد أخذ الاهتمام بتطوير مهارات أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات يحظى باهتمام كبير في الجامعات العربية لذا فقد تم التوجه نحو تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بما يساهم في تحقيق جودة وأهداف التعليم العالي. (مرسى ٢٠٠٢ ، ٤٨).

ويعد عضو هيئة التدريس بمثابة اللبنة الرئيسية للجامعة ، بما يقوم به من مهام متعددة وهي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع والبيئة لذا فإن الجامعة تولي اهتماما كبيرا ببرامج تدريب أعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة لرفع المستوى المهني ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة بما يحقق رسالة الجامعة وأهدافها.

وتعد جامعة حائل من الجامعات السعودية الناشئة ، التي أخذت على عاتقها تدريب منسوبيها من الكوادر الإدارية والكوادر الأكاديمية وذلك لتطوير مهارات منسوبيها، بما يساهم في تحقيق أهدافها الاستراتيجية والوصول بها الى المستوى المهني التنافسي المطلوب.

وقد تمثل حرص جامعة حائل على تطوير مهارات منسوبيها من خلال عمادة الجودة والتطوير متمثلة في إدارة تطوير المهارات، والتي تقدم برامج تدريبية وفق احتياجات تدريبية لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في محاور متعددة (التدريسي - البحثي - الإداري - الشخصي) (جامعة حائل ، ٢٠١٢ ، ٥).

ويمثل التدريب في واقعه عملية مستمرة ومتكاملة تتضمن أجزاء وعناصر مختلفة يقوم كل منها بدور متميز .ولكن الفعالية النهائية للتدريب وكفائه في تحقيق أهدافه تتوقف على مدى التكامل بين أجزائه وعناصره، و يتكون من العناصر التالية: (الأكليبي، ٢٠١٢ ، ١٠٧)

١. المدخلات :وتقسم إلى المدخلات التالية:

أ. مدخلات بشرية : وتتمثل في الأفراد العاملين في مؤسسة ما والتحقوا ببرنامج تدريبي معين بهدف إثراء معلوماتهم أو تطوير مهاراتهم أو تعديل سلوكهم واتجاهاتهم، كما تتمثل في المدربين والمحاضرين ومعاونيهم.

ب. مدخلات غير بشرية: وتتمثل في الأموال التي تتفق في التدريب والأجهزة، والوسائل المستخدمة، والقاعات والمقاعد، وغيرها من أشياء والمستلزمات التي يستفاد منها في عملية التدريب.

ت. المعلومات والطرق والأساليب : ويدخل ضمنها الأفكار والنظريات التي يطرحها المدربون والمتدربون، والأساليب والطرق التدريبية المستخدمة من التدريب، كما تشمل أيضاً معلومات عن المؤسسة مثل هيكلها التنظيمي ومشكلاتها وأوضاعها المادية والأساليب الإدارية التي تمارس بها، وتشمل كذلك معلومات عامة عن البيئة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية التي تحيط بالتدريب.

٢. العمليات :وتنقسم العمليات داخل نظام التدريب إلى ما يلي:عملية البحث وحصر الاحتياجات وتحديد أهداف عملية تحديد الأهداف.عملية تصميم البرنامج التدريبي.عملية تنفيذ البرنامج التدريبي.عملية التقييم والمتابعة.

٣. المخرجات :تتمثل في كل ما ينتج عن نظام التدريب من نتائج تكون في شكل تحسين (أو عدم تحسين) في مستوى أداء الأفراد الذين تعرضوا للخبرات التدريبية، أو نمو وتحسن في أنشطة المؤسسة، أو منفعة عامة تعود علي المجتمع ككل.

٤. التغذية الراجعة: وهي معلومات تصحيحية ترد من المخرجات إلي المدخلات أو العمليات وتقوم بعملية المراقبة للنشاط التدريبي.

ويعد التعرف على أثر التدريب من أهم مراحل التدريب ، للتعرف على مدى تحقيق هذه البرامج التدريبي لأهدافها المرسومة وانعكاس ذلك على الأداء المهني لعضو هيئة التدريس بالجامعة. مما يسهم في توجيه الإدارة العليا بالجامعة نحو اتخاذ قرارات تصحيحية في ضوء نتائج التدريب. (البيشي ٢٠٠٩ ، ١-٣٥) .

كما يعد تقييم اثر التدريب من الأجزاء الأكثر تجاهلاً من قبل المؤسسات على الرغم من الفوائد العديدة لعملية تقييم أثر التدريب. كما أن تجاهل وضعف عملية تقييم أثر التدريب في

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

بيئة العمل يؤدي الى ان يفقد التدريب اهم أهدافه وهي تطوير الأداء المهني للمتدربين.
(الرفاعي، ٢٠٠٣، ١٣٤)، (القريوتي ٢٠١٠، ١٧١).

ونظراً لما تتحمله المؤسسات من أعباء مالية و إدارية نتيجة لتدريب الأفراد العاملين لديها تسعى المؤسسات وإدارة التدريب إلى معرفة نتيجة هذا العمل والتأكد من أن الجهود المبذولة في التدريب قد حققت أهدافها بشكل ايجابي انعكس على سلوك الأفراد فيها و بالتالي على الأداء المؤسسي ككل (النجار ، ٢٠١١، ٤١).

وهناك عدد كبير من التعريفات حول مفهوم عملية تقييم أثر البرامج التدريبية ومن بينها (عبد الرحمن، ٢٠١٠، ٣٧):

١. انها عملية أساسية لتحديد القيم الحقيقية للبرنامج التدريبي، فهي عملية تتضمن الحصول على المعلومات الضرورية، التي يمكن أن تستخدم في الحكم على صلاحية البرنامج التدريبي، والأسلوب المتبع في تنفيذه، وأهدافه ومدى تحقيقها.

٢. أنها عملية مستمرة يقصد بها معرفة مدى تحقيق البرنامج التدريبي لأهدافه المحددة وإبراز نواحي القوة لتدعيمها ونواحي الضعف للتغلب عليها أو العمل على تلافيتها في البرامج المقبلة، حتى يمكن تطوير التدريب وزيادة فاعليته بصورة مستمرة.

٣. هي تلك الإجراءات التي تقاس بها كفاءة البرامج التدريبية ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها المرسومة، كما تقاس بها كفاءة المتدربين ومدى التغير الذي نجح التدريب في إحداثه فيهم، وكذلك تقاس بها كفاءة المدربين الذين قاموا بتنفيذ العمل التدريبي.

وينتضح لنا من التعريفات السابقة بأن تقييم البرامج التدريبية عملية هادفة لقياس مدى ما تم تحقيقه من أهداف ونتائج تدريبية ، وهو عملية مستمرة سواء قبل أو أثناء أو بعد تنفيذ البرنامج التدريبي .

ويرى البيشي (البيشي ٢٠٠٩، ٧) أن التدريب قد يكون أثره إيجابياً أو سلبياً أو أنه ليس له أثر ولكن التحدي يكمن في كشف نوع التأثير والتقرير هل هو أثر سلبي أو إيجابي أو ليس له أثر على الإطلاق.

ويعتمد تقييم أثر العملية التدريبية على ثلاثة محاور رئيسية:

١. تقييم المتدربين للبرنامج التدريبي حيث يجب أن يتم تصميم استمارة خاصة بأسئلة التقييم حيث تحتوي على اتجاهات وآراء المتدربين نحو الجوانب المختلفة للتدريب ومدى الاستفادة منها.

٢. تقييم هيئة التدريب للبرنامج التدريبي والمتدربين من حيث المشاركة والانتظام والفاعلية.

٣. تقييم المؤسسة لنتائج التدريب على الأداء وذلك بعد مرور فترة زمنية معينة بعد عودة المتدربين للعمل . ولذلك يتم قياس نتائج التدريب وذلك من خلال استخدام أسلوب مقارنة الأداء وهذا النوع من التقييم يحتاج الى مهارة عالية في تطبيقه حيث يتم دراسة واستقصاء المتدرب نفسه ورئيسه وقياس أدائه بعد التدريب لتحديد أثر التدريب على تحسين الإنتاجية ومستوى الأداء من حيث الجوانب الايجابية والسلبية.

■ أهداف قياس أثر البرامج التدريبية :

تهدف عملية تقييم أثر البرامج التدريبية الى مراقبة تنفيذ الخطة التدريبية للتأكد من أنها تسير وفق المنهج المرسوم لها والبرنامج الزمني المحدد لإنجاز مراحلها و الميزانية المقررة لها من اجل تحقيق أهدافها المقررة. كما أن التقييم يهدف الى محاولة التغلب على ما يعترض الخطة من معوقات أو مشكلات متوقعة أوغير متوقعة قد تواجهها فتعيق سيرها أو تحول دون انتظام نشاطاتها الخاصة بتحقيق أهدافها فتعمل على تعديل أى من مراحلها وفقا لمتطلبات الظروف الطارئة . ويضاف إلى ما سبق أهداف أخرى منها: (البيشي ٢٠٠٩، ٩)

١. التعرف على ما تم إنجازه من خطة التدريب وما تم تحقيقه من أهدافها.
٢. قياس مدى فاعلية البرنامج التدريبي وأساليب التدريب ومدى مساهمتها في تلبية الاحتياجات التدريبية.
٣. تقدير ما وصل إليه المتدرب من فاعلية، وقياس مدى فاعلية وفاعلية أداء المدرب وصلاحيته لممارسة العمل التدريبي.
٤. مقارنة عوائد التدريب بتكلفته والتعرف على الفوائد التي تعود على الجهات المشاركة في البرامج التدريبية والتأكد من تحقيق التدريب لأغراضه.
٥. بيان نواحي القوة والضعف في البرامج التدريبية ، لمعالجة جوانب الضعف ودعم نواحي القوة والاستفادة منها قدر الإمكان مستقبلاً.

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

٦. التعرف على التغييرات التي طرأت على سلوكيات وعادات المتدربين بعد انتهاء البرنامج التدريبي وقياس رد فعل البرنامج التدريبي لكل منهم.
٧. تبرير الخطط والنفقات والدعم المخصص لعمليات التدريب.
٨. تقرير مدى الحاجة إلى تدريب جديد من خلال تقدير سد البرنامج لحاجات المتدربين في نهاية التدريب .
٩. تقديم تغذية راجعة عن نوعية أداء موظفي التدريب ، وتقديم تبرير للتكاليف المترتبة على ذلك ، وبالتالي مقارنتها مع النتائج المتوقعة ، وطرح مؤشرات مفيدة يمكن الاعتماد عليها لدي اختيار المدربين.
١٠. توفير البيانات والمعلومات التي تساعد الادارة علي اتخاذ قرارات عملية ، فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية، والكشف عن اسهام كل برنامج من برامج التدريب المختلفة في اشباع الاحتياجات المؤسسات.

أما المهام الرئيسية لعملية تقييم أثر البرامج التدريبية فهي تجميع المعلومات والبيانات الإحصائية الدقيقة عن جميع ما يؤثر في العملية التدريبية وما يتأثر بها في جميع مراحلها، ويلى ذلك استخدام تلك المعلومات من أجل تحسين النشاط التدريبي، و بهذا فإن عملية المتابعة تعتبر قاعدة لعملية تقويم ما تنجزه الخطة. (الرفاعي و الاثري، ٢٠٠٣، ١٣٢).

مجالات تقييم أثر البرامج التدريبية :

- تشمل عملية تقييم أثر البرامج التدريبية ثلاث مجالات هي : (حماد ، ٢٠٠٩)
١. تقييم البرنامج التدريبي : حيث تهدف عملية تقييم البرنامج التدريبي إلى التأكد من كفاءة البرنامج التدريبي ومدى صلاحيته لتلبية الاحتياجات التدريبية التي صمم من أجلها وتمر هذه العملية بالمراحل الآتية :
 - تقييم البرنامج التدريبي قبل التنفيذ: وتهدف للتأكد من دقة وسلامة خطة البرنامج وقدرته على تحقيق الهدف ، ومناسبة وسائل التقويم للهدف الواحد .
 - تقويم البرنامج اثناء التنفيذ : وتهدف تتأكد من انه يسير وفق ما هو مخطط له، وذلك لتعزيز الجوانب الايجابية ، وتلافي الجوانب السلبية ، وتعديل المسار نحو تحقيق الهداف المخططة .

■ ج. تقويم البرنامج بعد التنفيذ : وتهدف للتأكد من تحقيق الاهداف التي وضع البرنامج من اجل تحقيقها ، ومدى مساهمته في تلبية الاحتياجات التدريبية ، ومدى ما حققه من فائدة تعود على المتدرب من حيث اكتسابه للمعارف ، والمهارات ، مع مراعاة الكلفة المادية التي انفقت على البرنامج التدريبي ومدى فاعليته .

٢. تقييم المتدربين : تهدف هذه العملية للتحقق من كفاءة وفاعلية البرنامج التدريبي عن طريق التقييم المستمر لسلوك وأداء المتدربين أثناء و بعد التدريب والذي يعطي مؤشرا لمدى نجاح البرنامج في تحقيق الهدف الذي صمم من أجله.

٣. تقييم المدربين: وتهدف هذه العملية التأكد من امتلاكهم المهارات والكفاية التدريبية التي يحتاجونها للقيام بأدوارهم في تخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية حيث ان اي قصور في الامكانيات او نقص في الكفاية تنعكس اثاره علي فاعلية وكفاءة التدريب لذا يعتبر الإعداد الجيد والمتقن للمدربين وإكسابهم مجموعة من القدرات والمهارات ، والكفاية التخصصية ، والخبرة العملية أو العلمية في مجال التدريب هي الاساس في نجاح العملية التدريبية، إذ لا جدوي من برنامج تدريبي يعد وفق أسس علمية حديثة ويعهد به إلى مدربين غير اكفاء.

وهناك العديد من المستويات التي يجب مراعاتها عند قياس الأثر التدريبي منها السلوك والذي يتم قياس أثره بقياس التغيرات التي طرأت على سلوك الفرد في العمل نتيجة للبرنامج الذي شارك فيه .و هذا المستوى من أصعب مستويات التقييم (التلبناني ٢٠١١ ، ١٤٣٦)

ونجد افتقار العديد من الدراسات لمتابعة أثر التدريب على تعديل اتجاهات المشاركين ايجابيا نحو التعليم الجامعي ، لذا أصبح من الضروري امتلاك الطلاب اتجاهات ايجابية نحو التعليم الجامعي ، لزيادة الدافعية نحو التعلم والتعليم بما يحقق أهداف العملية التعليمية.

لذا فقد جاءت الحاجة للدراسة الحالية للتعرف على أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل وانعكاسه على اتجاه الطلاب نحو الدراسة الجامعية. وذلك للمساعدة في تطوير وتحسين العملية التدريبية بما ينعكس على تحقيق التطور المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة وزيادة اتجاه الطلاب نحو الدراسة الجامعية بما يحقق أهداف العملية التعليمية بالجامعة .

مشكلة الدراسة :

يعد الاهتمام بتحقيق التنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات من الأمور الهامة التي تساعد على التعامل مع التغيرات والتطورات الحديثة في المجال التعليمي ، بما يكسبهم الخبرة العملية لمواجهة تلك المواقف.

وعلى الرغم من سعي الجامعات السعودية لتطوير مهارات منسوبيها من أعضاء هيئة التدريس ، إلا أنه هناك بعض المشكلات التي مازالت تؤثر على أداء عضو هيئة التدريس مما يؤثر على منظومة تطوير أعضاء هيئة التدريس وتحقيق نتائجها (الغامدي ، ٢٠١٢).

ومن خلال متابعة البرامج التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل تم ملاحظة أن أساليب التقويم عبارة عن استمارة تحتوي على مجموعة من العبارات الخاصة بالمدرّب والمحتوى التدريبي والبيئة التدريبية وغالبا ما يتسم بعدم الموضوعية ولا يتم تتبع أثر التدريب على تطور الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس المشاركين بعد الانتهاء من فترة التدريب.

ويؤدي عدم الاهتمام بمرحلة تقييم أثر التدريب إلى فقدان التدريب أهم أهدافه وهي التنمية المهنية وتطوير خبرات المتدربين والتي تنعكس على المستفيدين من العملية التدريبية والتي تتمثل في الطالب الجامعي.

ونظرا لأن البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة والتطوير تنصب أساسا على تطوير وتنمية أداء أعضاء هيئة التدريس المهني من خلال المحاور البحثية والتدريسية والتقنية والإدارية والشخصية ، كان لابد من متابعة انعكاس أثر هذه البرامج على الطالب الجامعي الذي يعد المستفيد الأول في منظومة العملية التعليمية، ومدى تأثير الطالب من التطور المهني للأستاذ الجامعي الأمر الذي يحفز الطالب ويزيد من دافعيته نحو التعلم مما يؤثر ايجابيا على اتجاهات الطالب نحو التعليم الجامعي.

وفي ضوء ماتم عرضه من مشكلات كان لابد من التعرف على أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة والتطوير في جامعة حائل للتغلب على تلك المشكلات من خلال قياس أثر تلك البرامج من على التطور المهني لأعضاء هيئة التدريس ، وانعكاسها على اتجاهات الطلاب نحو التعليم الجامعي.

تساؤلات الدراسة:

١. ما واقع تقييم أثر البرامج التدريبية على تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل ؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة معنوية فى استجابات أعضاء الهيئة التدريسية نحو أثر البرامج التدريبية على تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل تعزى لمتغيرى الجنس ؟
٣. ما واقع تطوير الأداء المهني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟.
٤. هل توجد فروق ذات دلالة معنوية فى استجابات أعضاء الهيئة التدريسية نحو واقع تطوير الأداء المهني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل تعزى لمتغيرى الجنس ؟
٥. ما أثر تطوير الأداء المهني على اتجاهات الطلاب نحو التعليم الجامعي؟.
٦. هل توجد فروق ذات دلالة معنوية فى استجابات طلاب جامعة حائل نحو أثر تطوير الأداء المهني على اتجاهات الطلاب نحو التعليم الجامعي تعزى لمتغيرى الجنس ؟

الأهداف:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل وانعكاسه على اتجاه الطلاب نحو الدراسة الجامعية. وذلك من خلال التعرف على :

١. واقع منظومة التدريب بإدارة تطوير المهارات بعمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل.
٢. أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل على تطور الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس.
٣. اتجاهات الطلاب نحو الدراسة الجامعية في ضوء الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة :

١. تستمد الدراسة أهميتها من خلال أهمية الدور الذي يلعبه التدريب فى تطوير وتنمية مهارات وقدرات منسوبي الجامعة و توجيه سلوكهم بما يحقق العديد من الفوائد.
٢. توجه الدراسة نظر متخذى القرار فى الجامعات السعودية إلى أهمية التدريب فى تطوير الأداء بها.

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

٣. تساعد الدراسة الجامعة فى تطوير البرامج التدريبية لديها بما يتناسب مع تطلعات المتدربين ومتغيرات البيئة التعليمية المحلية و الدولية.
٤. توجه الدراسة نظر مسئولى التدريب بعمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل إلى سبل تفعيل وزيادة الآثار المحققة من التدريب .
٥. تساعد الدراسة في زيادة اتجاه الطلاب نحو الدراسة الجامعية بما يحقق أهداف العملية التعليمية بالجامعة
٦. تقدم الدراسة مجموعة من المقترحات والتوصيات اللازمة لتفعيل وتحسين جودة البرامج التدريبية التى من الممكن فى حال الأخذ بها المساهمة فى تحسين أداء أعضاء الهيئة التدريسية وزيادة إنتاجيتهم كماً ونوعاً .

حدود الدراسة :

١. الحد الموضوعى: اقتصر على دراسة أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل على تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل وانعكاسه على اتجاه الطلاب نحو الدراسة الجامعية.
 ٢. الحد المكانى : اقتصر على عمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل.
 ٣. الحد البشري: اقتصر على عينة من اعضاء هيئة التدريس (رجال و نساء) وعينة من الطلاب (ذكور - اناث) بمختلف كليات جامعة حائل.
- الحد الزمنى :تم تطبيق أداة الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى ١٤٣٦هـ/١٤٣٧هـ .

مصطلحات الدراسة :

التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس:

يقصد بها زيادة الخبرات وتطوير الكفايات والمهارات المتنوعة لدى عضو هيئة التدريس الجامعي؛ حتى يتمكن من مما رسة دوره وأداء مهامه بكفاءة عالية والتاثير الايجابي في محيطه ومجتمعه. (غالب ، وعالم ٢٠٠٨ ، ١٦٨).

أثر التدريب:

يعرف أثر التدريب بأنه عملية تقدير العائد من تدريب المتدربين ومستوى أدائهم للعمل بعد اجتيازهم البرنامج التدريبي استناداً إلى عناصر ومعدلات تتم على أساسها مقارنة أدائهم

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

بها لتحديد إيجابيات البرنامج التدريبي ومستوى كفاءة المتدربين في العمل بعد الحصول على التدريب (محمد ، ٢٠١٤ هـ ، ٧)

التدريب :

يعرف التدريب : بأنه العملية المؤسسة التي يتم من خلالها تغيير السلوكيات والمعارف والدافعية للموظفين العاملين من أجل تحسين عملية التوافق بين خصائص وقدرات الموظف ، وبين متطلبات العمل (علاقي ، ٢٠١٤ ، ص ٣٤٩).

البرامج التدريبية :

تعرف البرامج التدريبية بأنها مجموعة من النشاطات المؤسسة والمخطط لها والمستمرة والهادفة الى تزويد القوى البشرية في المؤسسة بمعارف معينة ، وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها وتغيير سلوكياتها واتجاهاتها بشكل ايجابي بناء (عائدة، ٢٠٠٨ ، ٨).

الدراسات السابقة

١- دراسة بارتلي (Bartley, 2001)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة إدراك أعضاء هيئة التدريس لحاجتهم من التطوير وفق توجيه محدد وفاعل في ولاية أوهايو وكان من أهم نتائج الدراسة أن نسبة ٧٥ % من عينة الدراسة مقتنعة بمستوى إعدادهم وتأهيلهم، ونسبة ٦٢ % راضية عن أدائها، وتفضل التعلم الذاتي وسيلة للتطوير المهني، وكان مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم، ومجال الارتقاء بفن التدريس من أبرز المجالات التي توصلت اليها الدراسة إلى ضرورة إجراء مزيد من البرامج التدريبية لتنميتها.

٢- دراسة (أبو وطفة، ٢٠٠٢)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع النمو المهني لدى عضو هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تطويره من وجهة نظره ، والتعرف على دور الشئون الأكاديمية وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام في تطوير ونمو عضو هيئة التدريس ، والكشف عن العقبات التي تعترض تطويره ونموه ، وبيان أثر اختلاف كل من المؤهل العلمي ، والخبرة التعليمية ، والكلية في تطوير واقع النمو المهني لدى عضو هيئة التدريس . واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) عضو هيئة تدريس من ذوي الدرجات العلمية التالية أستاذ مشارك فأعلى ، أستاذ مساعد ، محاضر في الجامعة

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

الإسلامية موزعين على جميع كليات الجامعة. ولأغراض الدراسة ؛ قام الباحث ببناء أداة الدراسة استبانة ، وقد تكونت أداة الدراسة من ثلاث وخمسين (٥٣) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي النمو العلمي ، الفاعلية التدريسية ، البحث العلمي ، المشاركة المجتمعية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: إن واقع النمو المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية قد تحقق بشكل كبير من خلال تطوير وتنمية أعضاء هيئة التدريس ، كما اتضح أنه من أهم العقبات لتحقيق النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس هو زيادة العبء التدريسي لهم.

٣- دراسة (الوزان ، ٢٠٠٣)

هدفت الدراسة إلى تقييم التدريب للوقوف على جدوى النشاط التدريبي من عدمه لكي تحقق عمليتي المتابعة والتقييم أهدافهما ، كما تهدف هذه الدراسة إلى تحديد قيمة العائد من التدريب الذي تعده وتقوم بتنفيذه استثمارا لمواردها البشرية، واستخدم الباحث مجموعة من المعايير والتي يمكن استخدامها كمؤشرات للتغيرات التي حدثت للتدريب وهي (نماذج التغير في المعرفة - نماذج التغير في السلوك والاتجاهات - نماذج التغير في القدرات) ، وقد أشارت لعدد من النتائج منها: المعوقات التي تتعلق ببيكولوجية القائم بالمتابعة والتقييم حيث أن الغالبية تميل إلى الإسراف في التقدير في كلا الاتجاهين الإيجابي والسلبي، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود عقبات وصعوبات تتعلق بمعيار التقييم، حيث أن هنالك اعتقاد باستحالة وجود طريقة أو أسلوب محدد نستطيع به تقييم فعالية برنامج تدريبي، كما أشارت الدراسة إلى أن القصور في التقييم يرجع إلى قلة خبرة القائمين عليه، كما إن المختصين بعملية التقييم لا يهتمون باستخدام الطرق العلمية السليمة.

٤- دراسة (شاهين ، ٢٠٠٤)

هدفت هذه الدراسة توضيح أدوار أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالإضافة إلى عرض العلاقة بين جودة النوعية وجودة أعضاء الهيئة التدريسية، مع التركيز على أهمية ودور التطوير المهني في تحقيق جودة النوعية في التعليم العالي. وقد أوضحت الدراسة أن أدوار عضو هيئة التدريس تنحصر بشكل عام في التدريس والتقويم، والإرشاد والتوجيه والتأليف والترجمة والتطوير المهني وخدمة المجتمع والبحث العلمي وتم تصنيفها في أربعة مجالات رئيسية تتعلق بالطلاب، والمؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي ودوره تجاه نفسه، وأن التطوير

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

المهني سينعكس إيجاباً على تطوير مستويات الأداء في مختلف المجالات، وتحقيق الالتزام والمسؤولية الفردية وتأكيد روح العمل الجماعي، وتشكل هذه العناصر أساسيات المسؤولية الفردية والجماعية في تحقيق جودة التعليم.

٥-دراسة (بركات، ٢٠٠٥)

هدفت هذه الدراسة لمعرفة تأثير الدورات التدريبية التأهيلية التي يلتحق بها المعلم أثناء الخدمة في امتلاكه

وممارسته للكفايات اللازمة للتدريس واتجاهه نحو المهنة، ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث بطريقة العشوائية الطبقية عينة مكونة من (347) معلماً ومعلمة ، منهم (185) معلماً، و (162) معلمة من المدارس الحكومية في محافظة طولكرم .كما استخدم لهذا الغرض أداتين هما :قائمة الكفايات التدريسية، ومقياس الاتجاه نحو مهنة وقد أشارت الدراسة الى عدم وجود تأثير جوهري لالتحاق المعلمين في الدورات التدريبية التي تنظمها وزارة التربية والتعليم أثناء الخدمة في مدى امتلاكهم للكفايات التدريسية ، بينما بينت النتائج وجود أثر جوهري لهذه الدورات في مدى ممارسة المعلمين لهذه الكفايات .كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهريّة في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس يمكن عزوها الى التحاقهم في هذه الدورات التدريبية أثناء الخدمة.

٦-دراسة (غالب ، و عالم، ٢٠٠٨)

هدفت هذه الدراسة إلقاء الضوء على أدوار عضو هيئة التدريس المتجددة والمنسجمة مع روح العصر ومتطلباته، بالإضافة إلى عرض العلاقة بين جودة النوعية وجودة أعضاء الهيئة التدريسية، مع التأكيد على أهمية تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس، والتي ينبغي ان تظهر في المحصلة على المخرجات التعليمية التي يتقرر وفقها مستوى تحقيق الجودة في التعليم العالي .وقد أوضحت الدراسة متطلبات الجودة وعلاقتها بأدوار عضو هيئة التدريس حيث تبين أن جودة النوعية تتطلب جودة أعضاء هيئة التدريس أنفسهم باعتبارهم عنصراً فاعلاً في تحقيق الجودة وذلك على ضوء ما يملكون من مدخلات وأشارت الدراسة إلى وسائل التنمية المهنية، وأهميته في رفع مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات في المنظومة التعليمية، لا سيما وان التنمية المهنية مطلب رئيس لتحقيق الجودة وبدونها فإن تحقيق الجودة في التعليم الجامعي سيكون أمراً صعباً.

٧- دراسة (أبوالرب ،و قدادة، ٢٠٠٨)

يهدف هذا البحث الى تقديم إطار نموذج لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي، ويمتاز هذا الإطار بالشمول لأنه يغطي كافة واجبات عضو هيئة التدريس من تدريس وبحث علمي وخدمة للمجتمع، كما يمتاز بالمرونة لأنه يمكن تكيفه تبعاً لأهداف المؤسسة التي تنبثق منها واجبات عضو هيئة التدريس ، ويمتاز بالوضوح من خلال استخدام معايير رقمية واضحة ومحددة مسبقاً، إضافة الى الموضوعية والمشاركة من خلال إشراك شريحة واسعة من المعنيين في العملية التدريسية، ويعتمد إطار النموذج المقترح في عملية التقويم، على التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس نفسه لنشاطه التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع من خلال نموذج خاص، كما يعتمد على تقويم زملائه له من خلال نموذج تقويم الزميل للزميل، ثم يعتمد رأي رئيس القسم الذي يضع رأيه ويتحقق أيضاً من صحة المعلومات التي عُبئت من قبل عضو هيئة التدريس، ورأي العميد، ورأي الطلبة من خلال نموذج تقويم العملية التدريسية .وأخيراً يتم وضع التقدير النهائي له بموضوعية من قبل وحدة ضمان الجودة على مستوى المؤسسة بناءً على النقاط التي حصل عليها.

٨- دراسة (الطراونة ٢٠١٠)

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مدى الالتزام بتطبيق مراحل العملية التدريبية وأثرها على مراحل العملية التدريبية وعلى مجالات الأداء (الإنتاجية والإبداع وكفاءة تنفيذ الأعمال وصنع القرارات وتخطيط الأعمال) في بعض الإدارات الحكومية والأجهزة الأمنية في المملكة العربية السعودية والتعرف على مدى تأثير مراحل العملية التدريبية على مجالات الأداء. ومن أهم توصيات الدراسة هي: ضرورة الاهتمام بمرحلة تقييم البرامج التدريبية . لمعرفة اثر التدريب على أداء العاملين بالإضافة إلى التقييم الذي يتم في نهاية البرنامج التدريبي وذلك بمتابعة أداء العاملين في مواقع العمل وفي الفترة الزمنية التي تلي انتهاء البرنامج.

٩- دراسة (التلواني وآخرون، ٢٠١١)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية الكبرى بالمحافظات الجنوبية، ومن اهم توصيات الدراسة هي تعزيز تقييم التدريب على مستوى رد فعل المتدربين، وعلى مستوى التعلم، وأن تقوم الهيئات المحلية بتقييم التدريب على مستوى السلوك وكذلك على مستوى النتائج التنظيمية.

١٠ - دراسة (الكناني و البريكان، ٢٠١١)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة استفادة عضوات هيئة التدريس من الدورات التدريبية المقدمة بمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة الملك عبد العزيز وكذا التعرف على ما حققته الوحدات الست للمركز من الاهداف المنشودة لها في تطوير العملية التعليمية بالجامعة. ومن أهم توصيات الدراسة ضرورة الاهتمام بالدورات التدريبية المستمدة من المراكز العالمية في اعداد اعضاء هيئة التدريس لإستيعاب التغيرات و التقنيات الحديثة في العملية التعليمية و انتقاء موضوعات برامج ودورات وورش العمل التي تتسق مع احتياجات اعضاء هيئة التدريس مع تبصير المدربين و المتدربين بالجوانب المختلفة للبرامج التدريبية من حيث الأهداف و المحتوى و اليات التنفيذ و أساليب التقويم.

١١ - دراسة (الغامدي، ٢٠١٢)

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية وتقديم تصورا مقترحاً لها في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي (NCATE) لاعتماد تعليم المعلمين ولتحقيق أهداف الدراسة - Delphi " وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، بأسلوب " دلفاي والإجابة عن أسئلتها، حيث تم اختيار عينة قوامها عشرون فرداً، من خبراء التربية والإدارة والتخطيط التربوي ، والجودة والاعتماد الأكاديمي في كليات التربية بالجامعات السعودية، تم تطبيق أداة الدراسة عليهم. وقد بينت نتائج الدراسة تدني جهود التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية ، وخاصة فيما يتعلق بالاعتماد الأكاديمي . كما تبين تأخر معظم كليات التربية في الجامعات السعودية فيما يخص التوجه نحو الاعتماد الأكاديمي، والأخذ بمفاهيمه.

١٢ - دراسة (الأكلبي، ٢٠١٢):

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على أهمية التدريب في الأجهزة الحكومية ومدى فعالية البرامج التدريبية في إحداث التغيير في المؤسسات العامة ، ومن أهم توصيات الدراسة ضرورة الاستمرار في حصر وإختيار الإحتياجات التدريبية وتحليلها ومراجعتها لربط أهداف التدريب وأنشطته بالمشكلات الحقيقية والإحتياجات الفعلية.

١٣ - دراسة (عيدان، ٢٠١٢)

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم اطار نظري عن عملية تقييم البرنامج التدريبي و مدى فاعليته فى تحقيق أهدافه المرسومة على مستوى المؤسسة و العاملين فيها. و من أهم توصيات الدراسة ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية لكافة الجوانب فى المؤسسة و ان لا يستهان بعملية تقييم برامج التدريب واعتماد معلومات دقيقة وغير متحيزة عند القيام بعملية التقييم من خلال اعتماد اسلوب علمي دقيق يتمثل بتعدد مصادر التقييم بحسب تكون عن طريق المتدربين والمدرين ومدي العوائد التي تحققت للمؤسسة بعد تدريب منتسبيها.

تعقيب على الدراسات السابقة:

١. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فى تغذية الإطار النظرى لها ببعض البيانات المتعلقة بماهية التدريب وفلسفته وكذلك ماهية عملية تقييم أثر البرامج التدريبية ومراحلها المختلفة ، كما استفادت أيضاً من الدراسات السابقة فى التعرف على النماذج المختلفة لتقييم أثر التدريب .

٢. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فى اعتبار عملية تقييم أثر البرامج التدريبية من أهم خطوات العملية التدريبية، وذلك للكشف عن مدى تحقيقها للأهداف التى رسمت لها وتشخيص نقاط القوة والضعف وفيها ، كما اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات أيضاً فى دعوتها لكافة المؤسسات الحكومية والخاصة- والتى تتبنى التدريب كمحور رئيس فيها - إلى ضرورة تقييم أثر هذا التدريب .

٣. تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة فى أنها تقوم بتقييم أثر البرامج التدريبية فى جامعة ناشئة لا يتعدى عمرها الزمنى عشر سنوات ، وذلك للوقوف على نقاط القوة والضعف منذ بداية عمر التدريب فيها ، كى يشب وينشأ قوياً ، وفى ذلك حرص شديد من جانب عمادة الجودة والتطوير - وهى الجهة المسئولة عن التدريب- على تقديم أفضل خدمة تدريبية للمتدربين ، من خلال تقييم أثر البرامج التدريبية من وجهة نظر المتدربين، ومن ثم تلبيتها لاحتياجات هؤلاء المتدربين ، وتحقيقها لأهداف مؤسساتهم وآمالها المنتظرة من وراء تلك البرامج .

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لكونه ملائماً لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، وحتى يمكن الوصول إلى إجابات تسهم في التعرف على تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وتحسين اتجاهات الطلاب نحو الدراسة الجامعية بجامعة حائل من خلال البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة والتطوير.

ثانياً: أدوات الدراسة:

١ - استبانة أثر البرامج التدريبية على تطوير الأداء المهني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

لتحقيق أهداف الدراسة أعد الفريق البحثي استبانة وفقاً للخطوات التالية:

- أ - إعداد الصورة الأولية للاستبانة: تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من عدد عبارات بلغ (٢٩) عبارة وزعت على ثلاث محاور ، الاول: التدريسي: يشمل (١٢) عبارة، والثاني: البحثي: يشمل (١٠) عبارات. والثالث : المهني: يشمل (٧) عبارات.
- ب - المعاملات العلمية لأدوات جمع البيانات:

صدق المحكمين: تم عرض محاور الاستبيان على الخبراء في مجالات الإدارة والقياس والتقويم والإدارة التربوية، لإبداء رأيهم في محاور وعبارات الاستبيان ومدى اتفاقها والغرض منها وانتماؤها للمحور المتضمن والوضوح في كل عبارة، وترك حرية استبعاد العبارات وإضافة عبارات جديدة يرونها مناسبة بما يتفق ورأي كل خبير.

صدق الاتساق الداخلي: قام الفريق البحثي بإجراء صدق الاتساق الداخلي عن حساب معاملات الارتباط لكل عبارة والمحور المنتمية إليه والارتباط بين المحور والاستبيان ككل بالتطبيق على العينة الاستطلاعية بهدف التأكد من سلامة وسهولة فهم عبارات وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٩٧ ، ٠,٦٤) للمحور التدريسي، و(٠,٩٦ ، ٠,٦٤) للمحور البحثي، و(٠,٩٧ ، ٠,٧٢) للمحور المهني، وهي معاملات ارتباط دالة احصائياً مما يدل على صدق الاتساق الداخلي لكل محور.

الثبات: قام الفريق البحثي بحساب ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach : للتأكد من ثبات محاور الاستبيان كما في الجدول التالي :

جدول (٢) معامل ثبات ألفا كرونباخ ن=٢٠

المحاور	متوسط	التباين	الانحراف المعياري	معامل الفا
المحور التدريسي	٤٦,٥٠	١٣٨,١٦	١١,٧٥	٠,٩٧
المحور البحث	٣٨,٦٠	٩٥,٢٠	٩,٧٦	٠,٩٦
المحور المهني	٢٦,٦٠	٥٠,٣٦	٧,١٠	٠,٩٥
المجموع الكلي	١١١,٦٥	٧٥٩,٠٨	٢٧,٥٥	٠,٩٨

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٠,٤٤٤

يتضح من جدول (٢) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ يتراوح بين (٠,٩٥, * ٠,٩٨, *)

مما يدل علي ثبات الاستبيان .

٢- استبانة التعرف على واقع تطوير الأداء المهني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهداف الدراسة أعد الفريق البحثي استبانة تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية، وفيما يلي الخطوات التي اتبعها الفريق في إعداد وتصميم وتقنين الاستبانة للوصول لمرحلة الصلاحية للتطبيق.

أ- إعداد الصورة الأولية للاستبانة: استخدم الفريق البحثي في دراستهم استبانة بلغ عدد عباراتها (٣٣) عبارة موزعه على ثلاث محاور، الاول: التدريسي: يشمل (١٥) عبارة، الثاني : البحثي: يشمل (١١) عبارات، الثالث : المهني: يشمل (٧) عبارات.

ب- المعاملات العلمية للاستبانة:

صدق المحكمين : تم عرض محاور الاستبيان على الخبراء في مجالات الإدارة والقياس والتقويم والإدارة التربوية ، لإبداء رأيهم في محاور وعبارات الاستبيان ومدى اتفاقها والغرض منها وانتمائها للمحور المتضمن والوضوح في كل عبارة، وترك حرية استبعاد العبارات وإضافة عبارات جديدة يرونها مناسبة بما يتفق ورأي كل خبير.

صدق الاتساق الداخلي : قام الفريق البحثي بإجراء صدق الاتساق الداخلي على عينة قوامها (٢٠) مفحوص من أعضاء هيئة التدريس ، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٧٦ ، ٠,٩٦) للمحور التدريسي، و ما بين (٠,٧٩ ، ٠,٩٧) للمحور البحثي ، وما بين (٠,٦٤ ، ٠,٩٦) للمحور المهني، وهي معاملات ارتباط دالة احصائيا مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمحاور.

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

- الثبات: قام الفريق البحثي بحساب ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباخ
Alpha Cronbach : للتأكد من ثبات محاور الاستبيان كما في الجدول التالي :

ن=٢٠

جدول (٣) معامل ثبات ألفا كرونباخ

المحاور	متوسط	التباين	الانحراف المعياري	معامل الفا
المحور التدريسي	٦٣,٧١	١٢٥,٢١	١١,١٩	٠,٩٧
المحور البحث	٤٥,٠٥	٩٣,٠٥	٩,٦٥	٠,٩٧
المحور المهني	٣٠,٢٩	٢٦,٠١	٥,١٠	٠,٩٥
المجموع الكلي	١٤١,٦٢	٥٨٥,١٥	٢٤,١٩	٠,٩٨

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٠,٤٤٤

يتضح من جدول (٩) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ يتراوح بين (٠,٩٥ ، ٠,٩٨) مما يدل على ثبات الاستبيان .

٣- مقياس التعرف على اتجاهات الطلاب نحو الدراسة الجامعية

لتحقيق أهداف الدراسة أعد الفريق البحثي مقياس اتجاهات الطلاب نحو الدراسة الجامعية و تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وفيما يلي الخطوات التي اتبعتها الفريق في إعداد وتصميم المقياس وتقنيته حتى وصل إلى مرحلة الصلاحية للتطبيق.

أ- إعداد الصورة الأولية للمقياس: استخدم الفريق البحثي في دراستهم مقياس من إعدادهم للتعرف على اتجاهات الطلاب نحو الدراسة الجامعية، بلغ عدد عبارته (٢٢) عبارة ما بين عبارات سلبية، وإيجابية.

ب- المعاملات العلمية للمقياس

صدق المحكمين : تم عرض المقياس على الخبراء في مجالات علم النفس والقياس والتقويم ، لإبداء رأيهم في عبارات المقياس ومدى مناسبتها للغرض منها والوضوح في كل عبارة، وترك حرية استبعاد العبارات وإضافة عبارات جديدة يرونها مناسبة بما يتفق ورأي كل خبير.

صدق الاتساق الداخلي : قام الفريق البحثي بإجراء صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط حيث تراوحت ما بين (٠,٧١ ، ٠,٩٢) للعبارات ، وهي معاملات ارتباط دالة احصائيا مما يدل على صدق الاتساق للمقياس.

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

- الثبات: قام الفريق البحثي بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ
Alpha Cronbach : للتأكد من ثبات المقياس كما في الجدول التالي :

جدول (٤) معامل ثبات ألفا كرونباخ
ن = ٢٠

المتغير	متوسط	التباين	الانحراف المعياري	معامل ألفا
مقياس اتجاهات الطلاب نحو الدراسة الجامعية	٩١,٧٥	٢٥٨,٨٣	١٦,٠٩	٠,٩٨

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٠,٤٤٤

يتضح من جدول (٤) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ قد بلغ (٠,٩٨) مما يدل علي ثبات المقياس .

ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينتها:

تم اختيار مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس (رجال - نساء) الذين شاركوا في البرامج التدريبية بالكليات الإنسانية والعلمية في جامعة حائل ، طلبة جامعة حائل (ذكور- إناث) ، وتم اختيار عينة عشوائية منهم، بلغ عددها (٢٠٢) عضو هيئة تدريس ممن حضروا الدورات التدريبية في العام الجامعي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ م بحيث شملت مختلف الدرجات العلمية (أستاذ- أستاذ مساعد - مدرس - محاضر -معيد) وعدد (٢١٣) من الطلبة ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة الأساسية بكل كلية .

جدول (١)

■ توزيع أفراد العينة الأساسية من أعضاء هيئة التدريس والطلبة

الفئة	النوع		المجموع
	ذكور	إناث	
أعضاء هيئة التدريس	١٠٦	٩٦	٢٠٢
الطلاب	١٠٣	١١٠	٢١٣

عرض وتحليل نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب التكرارات والنسب والنسب المئوية ، وحساب كا^٢ ومستوي الدلالة لكل محور من محاور الاستبانة للتعرف على أثر البرامج التدريبية على تطوير الأداء المهني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما توضحها الجداول التالية:

جدول (٥) يوضح التكرارات والنسب للمحور التدريسي ن=٢٠٢

م	المحور التدريسي	المتوسط	كا ^٢	مستوى الدلالة	الترتيب
١	تشجيع الابتكار والإبداع لتحسين الأداء التدريسي.	٤,٦٦	١٦٠,٧٦	٠,٠٠	٣
٢	تحسين عملية التخطيط والتنفيذ، وتقييم التدريس في ضوء معايير الاعتماد.	٤,٦١	١٤٣,٤٨	٠,٠٠	٥
٣	استخدام الأساليب المناسبة لتقويم الطلبة بما يتناسب ونواتج التعلم المستهدفة.	٤,٩٤	٣٥٧,٤٣	٠,٠٠	١
٤	تطبيق عمليات تقييم الطلبة بفاعلية وعدالة.	٤,٣٧	٤٧,٢٤	٠,٠٠	١١
٥	توظيف استراتيجيات التدريس والتقييم الواردة في توصيفات المقررات والبرنامج	٤,٧٧	٥٩,٩٠	٠,٠٠	٢
٦	تنمية المهارات التدريسية المختلفة.	٤,٥٠	٩٠,١٠	٠,٠٠	٨
٧	توفير فرص كافية للتنمية المهنية والأكاديمية الإضافية لهيئة التدريس.	٤,٦٤	١٦,٦٥	٠,٠٠	٤
٨	تطوير الاستراتيجيات المناسبة لتحسين الأداء التدريسي.	٤,٤٤	٥٩,١٨	٠,٠٠	١٠
٩	توظيف الأجهزة التكنولوجية والبرمجيات التعليمية في العملية التدريسية.	٤,٥١	٧٨,٧٨	٠,٠٠	٧
١٠	تطبيق معايير الجودة أثناء العملية التدريسية.	٤,٤٧	١٧٧,٦٨	٠,٠٠	٩
١١	توظيف الأنشطة التعليمية بكفاءة في تحقيق أهداف المناهج.	٤,٣٥	٣٩,٩٦	٠,٠٠	١٢
١٢	توظيف مصادر التعلم طبقاً للمواقف التعليمية المختلفة.	٤,٥٥	١١٢,٣٢	٠,٠٠	٦

قيمة كا^٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٩,٤٩

ينضح من الجدول (٥) أن المتوسط المرجح للعبارة تراوح ما بين (٤,٣٥ ، ٤,٩٤) ، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع عبارات المحور، وكانت لصالح الاستجابة (موافق بشدة) وهي علي الترتيب ، أرقام (٣، ٥، ١٢، ٢، ١٧، ٩، ١٠، ٦، ١١، ٤، ٨)، وفقاً للمتوسطة المرجح.

وتشير هذه النتائج إلى أن البرامج التدريبية التي شارك بها أعضاء هيئة التدريس ساهمت بدرجة عالية في ارتفاع مستوى الأداء التدريسي لديهم، وتعزى النتيجة ذلك إلى أن توافر البرامج التدريبية الخاصة بالأداء التدريسي والتي تقدمها عمادة الجودة والتطوير مثل (مهارات التدريس الفعال - استراتيجيات التدريس الجامعي) وغيرها من الدورات التقنية التي لها علاقة برفع مستوى الأداء التدريسي مثل (استخدام التكنولوجيا في التدريس - التعلم الإلكتروني - البلاك بورد) كانت أكثر العناصر المشجعة على تنمية المهارات التدريسية والتنوع في استخدام أساليب التقويم المناسبة للطلاب وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في أثناء العملية التعليمية مما ساهم في زيادة الابتكار والابداع أثناء التدريس الأمر الذي انعكس على تحقيق أهداف العملية التعليمية بما يتناسب مع معايير الجودة ، كما أن التدريب أثناء الخدمة يؤدي الى تزويد أعضاء هيئة التدريس باستراتيجيات ومهارات تدريسية تساعدهم على التخطيط والتنفيذ والتقويم الجيد والفعال عند ممارسة التدريس في القاعة الدراسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة دراسة أحمد، وآخرون (٢٠١٢م) والتي اشارت إلى أن الدورات التدريبية المقدمة من مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة الملك عبد العزيز قد ساهمت في تحسين السلوكيات التدريسية والأداء التدريسي وتنمية طرق وأساليب التدريس وتوظيفها بفاعلية في العملية التعليمية ، كما ساهمت أيضا في تحسين المهارات التقويمية للعملية التدريسية.

كما أشارت نتائج أمانى غبور (٢٠١٠) إلى وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على أن الدورات التدريبية ساهمت في تحقيق الاستفادة من خلال تطوير وتحسين الأداء التدريسي حيث جاء في مقدمة البرامج التدريبية التي أفادت المشاركين استخدام التكنولوجيا في التدريس.

وتتفق هذه النتيجة أيضا مع نتائج دراسة زياد بركات (٢٠٠٥) والتي أشارت إلى وجود فروق جوهرية في درجات ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية تعزى الى عدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة وأيضاً هناك أثراً جوهرياً لهذا المتغير في مستوى ممارسة هؤلاء المعلمين لهذه الكفايات وقد يرجع هذا الاثر الايجابي الذي تتركه الدورات التدريبية في فاعلية وممارسة المعلم للكفايات التدريسية الى ارتباطها بسنوات الخبرة التي يمر بها المعلم في ممارسة مهنة التدريس، حيث زيادة قدرة المعلمين على التكيف مع التطورات والتجديدات

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

العلمية والعملية من خلال مرورهم بالخبرات والنشاطات القريبة من المناهج والمقررات التي يدرسونها، وهذا ينعكس بالتالي على زيادة فاعليتهم وتحسين أدائهم التدريسي.

جدول (٦) يوضح التكرارات والنسب للمحور البحثي ن=٢٠٢

م	المحور البحثي	المتوسط	كا	مستوى الدلالة	الترتيب
١	استيفاء محك الأنشطة البحثية والعلمية ضمن محكات تقويم الأداء والترقية بالجامعة.	٤,٧١	١٦٥,٠٤	٠,٠٠	٢
٢	تطبيق المعايير العلمية الدولية عند إجراء البحوث العلمية.	٤,٧٥	٥١,٥١	٠,٠٠	١
٣	نشر أبحاث علمية مبتكرة في مجال التخصص.	٤,٦٦	٢٠,٢٨	٠,٠٠	٣
٤	الربط بين المقررات الدراسية و الأبحاث العلمية.	٤,٥٢	٣٠,٣,٢٠	٠,٠٠	٤
٥	العمل ضمن فريق بحثي عند إجراء المشروعات البحثية المحلية أو الدولية.	٤,٣٠	١١٩,٧٨	٠,٠٠	٥
٦	الالتزام بقواعد السلوك المتعلقة بالممارسات الأخلاقية عند إجراء البحوث العلمية.	٤,٣٠	٢٠٢,٤١	٠,٠٠	٦
٧	المشاركة بصفة مستمرة في الأنشطة البحثية في مجال التخصص.	٣,٨٥	٨٩,٣٩	٠,٠٠	١٠
٨	تحسين استخدام قواعد البيانات الالكترونية بالجامعة.	٤,١١	٨١,٥٣	٠,٠٠	٧
٩	توظيف نتائج الأبحاث العلمية في تطوير العملية التعليمية.	٤,٠٥	٦٤,١٨	٠,٠٠	٨
١٠	زيادة المشاركة في المؤتمرات والندوات في مجال التخصص بما ينعكس تطوير العملية التعليمية.	٣,٨٨	٩٩,١٤	٠,٠٠	٩

قيمة كا الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٩,٤٩

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط المرجح للعبارات تراوح ما بين (٤,٧٥ ، ٣,٨٥) ، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع عبارات المحور، وكانت لصالح الاستجابة (موافق بشدة) وهي علي الترتيب أرقام (٢، ١، ٥، ٢، ٤، ٣، ٦، ٩، ٨، ٧، ١٠، ٦)، وفقاً للمتوسط المرجح كما يلي:

وتشير النتائج السابقة إلى أن البرامج التدريبية التي شارك بها أعضاء هيئة التدريس كان لها أثر كبير في ارتفاع مستوى المهارات البحثية ، والذي ساهم في نشر البحوث العلمية وفق المعايير العلمية الدولية ، وتوظيف نتائج أبحاثهم وخاصة المتعلقة بالعملية التعليمية في تطوير الأداء التدريسي ورفع مستوى المتعلمين بما يساهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية، كما ساهمت الدورات التدريبية مثل (النشر العلمي الدولي - مشروعات البحوث

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

التنافسية - توثيق المراجع العلمية ببرنامج الاند نوت ، والتحليل الاحصائي باستخدام الاكسيل وبرنامج SPSS) في زيادة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الملفات والمؤتمرات العلمية ، وكتابة ونشر الأبحاث العلمية في الدوريات والمجلات العلمية الأمر الذي انعكس على العملية التعليمية من خلال التعرف على كل ما هو جديد في مجال التخصص وتطبيقه داخل الصف الدراسي لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

ويتفق ذلك مع ما ذكره كل من حمزه الرياشي ، على الصغير (٢٠١٤) أن التدريب قد ساهم في رفع مستوى مهارات البحث العلمي لدي أفراد عينة البحث . كما أشارت نتائج أمانى غبور (٢٠١٠) إلى وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على أن الدورات التدريبية ساهمت في تحقيق الاستفادة من خلال تطوير وتحسين الأداء البحثي.

كما أشارت دراسة أحمد، وآخرون (٢٠١٢م) إلى أن الدورات التدريبية المقدمة من مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة الملك عبد العزيز قد ساهمت في تحسين وتطوير التنمية المهنية لدي أعضاء هيئة التدريس بما يساهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

جدول (٧) يوضح التكرارات والنسب للمحور المهني ن=٢٠٢

م	المحور المهني	المتوسط	كا	مستوى الدلالة	الترتيب
١	تحسين المهارات الإدارية المختلفة المتعلقة بالعمل الجامعي.	٣,٩٤	٣٥,٢٧	٠,٠٠	٦
٢	صياغة رؤية إدارية واضحة للعمل الأكاديمي .	٣,٨٠	٧٣,١٠	٠,٠٠	٧
٣	وضع آليات لتشخيص جوانب القوة والضعف في الأداء الجامعي .	٤,٠٠	٧٠,٩٩	٠,٠٠	٥
٤	ممارسة مسؤوليات قيادة ودعم إدارة ضمان الجودة.	٤,٢٢	١٤٩,١٧	٠,٠٠	٤
٥	تحديد أولويات النمو المهني.	٤,٥٥	٢٣١,١٩	٠,٠٠	٣
٦	تطوير المستمر للمهارات الأكاديمية.	٤,٦١	١٧٢,٨٨	٠,٠٠	١
٧	المشاركة في عمليات تطوير الأداء المهني والأكاديمي بالجامعة.	٤,٥٩	٢٦٣,٥١	٠,٠٠	٢

قيمة كا ٢١ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٩,٤٩

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط المرجح للعبارات تراوح ما بين (٣,٨٠ ، ٤,٦١) ، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع عبارات المحور، وكانت لصالح الاستجابة

(موافق بشدة) وهي علي الترتيب أرقام (٦، ٧، ١، ٣، ٤، ٥، ٢)، وفقاً للمتوسط المرجح كما يلي:

وقد أشارت النتائج إلى أن البرامج التدريبية التي شارك بها أعضاء هيئة التدريس مثل (إدارة الجودة الشاملة - إدارة الأزمات - التخطيط الاستراتيجي - الإتجاهات الحديثة في الإدارة الجامعية - إدارة الوقت والإجتماعات - المهارات القيادية) قد ساهمت بدرجة عالية في تطوير الأداء الإداري من مهارات إدارية حيث ساهمت في دعم وتحسين نظم ضمان الجودة بالكليات وفق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي مما ساهم في تحسين العمليات الإدارية داخل الأقسام والكليات الأمر الذي انعكس على تطوير وتحسين الجانب الأكاديمي ، كما أثرت الدورات أيضا في نظم صنع واتخاذ القرار والتغلب على المشكلات الادارية والأكاديمية ، كما شجعت أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في عمليات تطوير الأداء المهني والأكاديمي بالجامعة من خلال الاجتماعات واللجان المختلفة ، والقدرة على تشخيص نواحي القوة والضعف في الأداء وإيجاد الحلول المناسبة لنقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة بما يضمن سير العمل بطريقة صحيحة ، كما ساعدت أيضا في تحديد أولويات النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس ليكون قادرا على القيام بدوره الإداري والأكاديمي بشكل يساهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه منصور (٢٠٠٤م) إلى أن هناك تحسناً واضحاً من خلال مشاركة العاملين في البرامج التدريبية من حيث ابتكار أساليب متطورة في العمل، تعزيز الرغبة في تحمل المسؤولية، تحسين الشعور بالالتزام الاخلاقي. وتتفق أيضا هذه النتيجة مع دراسة (Charney & Conway, 2005) والتي توصلت إلى أن من أهم نتائج التدريب التغيرات الايجابية التي تحدث في أداء الموظفين والتي تحصل نتيجة اكتساب مهارات جديدة في برنامج التدريب أو بتطوير المهارات من خلال تزويد الأفراد المتدربين بالمعارف والمهارات التي تساهم بقدر كبير في تغيير سلوكهم واتجاهاتهم ، للوفاء بمتطلبات أدوارهم الحالية والجديدة في المؤسسة، لمواكبة التغيير المستمر ومساعدتهم على الابتكار في ظل التطور والتقدم التكنولوجي. كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة على يونس وآخرون (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى أن التدريب يشغل دورا مهما في عملية تطوير أداء العاملين وزيادة

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

كفاءتهم. إن اهتمام الفرد بأدائه والعمل على رفعه وتنميته، سوف يمكنه من تحقيق عدد من الأهداف المرتبطة به وتتمثل في الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والنفسية.

إجابة السؤال الثاني :

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس (نساء - رجال) للتعرف على أثر الدورات التدريبية، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨) دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس (نساء - رجال) للتعرف على أثر الدورات التدريبية (ن=٩٦، ن=١٠٦)

المحاور	النساء		الرجال		ت	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري		
تدريسي	٥٤,٨٤	٤,٣٧	٥٤,٧٧	٤,٣١	١١٥.	٩٠٩.
بحثي	٤٣,١٠	٥,٨٤	٤٣,١٧	٥,٨٠	٠٨٠.	٩٣٦.
الإداري	٢٩,٦٦	٥,٨٢	٢٩,٧٧	٥,٦٧	١٤٥.	٨٨٥.
المجموع الكلي للاستبانة	١٥٤,٠٩	١٥,٧٤	١٥٤,٣٢	١٥,٥٢	٠,١٠٣	٠,٩١٨

قيمة (T) عند مستوى معنوية (0.05) = ١,٩٦٠

تشير نتائج الجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين النساء والرجال عينة البحث في المحور التدريسي، والمحور البحثي، والمحور الإداري.

ويرجع ذلك إلى نوعية الدورات المقدمة من عمادة الجودة والتطوير حيث يتم تقديم نفس البرامج التدريبية بنفس المحتوى بنفس التوقيت لكل من الرجال والنساء وفق احتياجات تدريبية محددة مسبقاً لكل منهم. وأيضاً تشابه البيئة التعليمية وما تشمله من قاعات وأجهزة تكنولوجية ونظم تعلم إلكترونية مثل (البلاك بورد) لدى كل من الرجال والنساء ساعد على عدم وجود فروق بين الرجال والنساء.

إجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب التكرارات والنسب والنسب المئوية ، وحساب كاسي ومستوي الدلالة لكل محور من محاور الإستبانة للتعرف على واقع تطوير الأداء المهني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما توضحها الجداول التالية:

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

جدول (٩) يوضح التكرارات والنسب للمحور التدريسي ن=195

م	المحور التدريسي	المتوسط	كا ٢	مستوى الدلالة	الترتيب
١	تغطي عمليات ضمان الجودة كافة جوانب تخطيط وتنفيذ، وتقويم التدريس في ضوء معايير الاعتماد.	4.42	81.51	.000	9
٢	تحرص الجامعة على استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب تقويم الطلبة بما يتناسب ونواتج التعلم المستهدفة	4.39	142.21	.000	10
٣	يتم تطبيق عمليات تقييم الطلبة بفاعلية وعدالة مع التحقق المستقل من المستوى الذي تم تحقيقه.	4.56	107.20	.000	1
٤	تتم مراجعة فاعلية استراتيجيات التعليم المختلفة المستخدمة في تحقيق نواتج التعلم في مجالات التعلم المختلفة	4.44	64.37	.000	5
٥	يتم الالتزام من قبل هيئة التدريس باستراتيجيات التدريس والتقييم الواردة في توصيفات المقررات والبرنامج	4.42	79.05	.000	8
٦	توفر الجامعة برامج تدريبية في مهارات التدريس وذلك لجميع أفراد هيئة التدريس.	4.33	48.95	.000	12
٧	تتوفر فرص كافية للتنمية المهنية والأكاديمية الإضافية لهيئة التدريس.	4.52	91.48	.000	3
٨	تتم متابعة مدى مشاركة هيئة التدريس في أنشطة التطوير المهني لتحسين جودة أدائهم التدريسي.	4.56	83.11	.000	٢
٩	يتم تشجيع هيئة التدريس على تطوير الاستراتيجيات المناسبة لتحسين أدائهم التدريسي.	4.44	52.71	.000	6
١٠	تتيح الجامعة أجهزة الحاسوب والبرمجيات التعليمية لاستخدامها في العملية التدريسية.	4.42	121.70	.000	7
١١	يستخدم أعضاء هيئة التدريس الإجراءات التدريسية الحديثة وفق معايير الجودة	4.36	28.65	.000	11
١٢	يتيح عضو هيئة التدريس للطلبة فرصاً متساوية في المشاركة أثناء المحاضرة.	4.30	53.20	.000	13
١٣	يعمل عضو هيئة التدريس على تنمية القدرات الإبداعية للطلاب ويبين لهم قابليتها للتطبيق	4.30	125.55	.000	14
١٤	يستخدم عضو هيئة التدريس أساليب إثرائية تحسن أداء الطلاب وزيادة دافعيتهم .	4.48	74.62	.000	4
١٥	تغطي عمليات ضمان الجودة كافة جوانب تخطيط وتنفيذ، وتقويم التدريس في ضوء معايير الاعتماد.	4.20	52.28	.000	15

قيمة كا ٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٩,٤٩

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط المرجح للعبارة تراوح ما بين (٤,٥٦ ، ٤,٢٠) ،

وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع عبارات المحور، وكانت لصالح الاستجابة

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

(موافق بشدة) وهي علي الترتيب أرقام (٣، ٨، ٩، ٤، ١١، ٧، ١٠، ١٢، ٦، ١١، ٢، ١٥، ٦، ٥، ١٣، ١)، وفقاً للمتوسط المرجح كما يلي:

تشير النتائج إلى أن البرامج التدريبية التي شارك بها أعضاء هيئة التدريس ساهمت بدرجة عالية في تطوير الأداء المهني لدى عضو هيئة التدريس في جامعة حائل وقد يعزى ذلك إلى الجهد الذي تبذله الجامعة في توفير برامج تدريبية وفق احتياجات فعلية لمنسوبي الجامعة من أعضاء هيئة التدريس، وأيضاً الدراسات التي تقوم بها عمادة الجودة والتطوير من أجل متابعة أثر هذه الدورات على الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وتحديد مدى الاستفادة من هذه الدورات التدريبية في تحقيق النمو المهني الفعلي، كما توفر الجامعة المعامل والأجهزة التكنولوجية ونظم إدارة التعلم الحديثة (البلاك بورد) الذي يتيح لعضو هيئة التدريس فرصة تطبيق ما تم التدريب عليه عملياً واستخدامه لتحقيق أهداف العملية التعليمية، كما ساهمت أيضاً البرامج التدريبية وخاصة المتعلقة بالمحور التدريسي على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والسماح لهم بالتعبير عن أنفسهم وإطلاق الطاقات الإبداعية أثناء العملية التعليمية الأمر الذي ساهم في تحقيق التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس بجامعة حائل.

كما أن التدريب أثناء الخدمة ساهم في زيادة رغبتهم في العمل، والعمل على تغيير سلوكهم المهني نحو الأفضل، إضافة إلى أن التدريب مكن أعضاء هيئة التدريس من الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال أداء المهنة، وزيادة نموهم المهني وتنمية كفاءاتهم من خلال تطبيق مبدأ استمرارية المرور بالخبرات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من حداد (٢٠٠٤م)، ردمان، وتوفيق (٢٠٠٨) والذين أشاروا إلى أن التدريب ساهم في تحسين واقع التنمية المهنية لدى الأفراد عينة البحث من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس.

جدول (١٠) يوضح التكرارات والنسب للمحور البحثي ن=195

م	المحور البحثي	المتوسط	كا ٢	مستوى الدلالة	الترتيب
١	تعد إسهامات هيئة التدريس في الأنشطة البحثية والعلمية ضمن محكات تقويم الأداء والترقية بالجامعة.	4.09	176.67	.000	7
٢	توفر الجامعة معايير وإجراءات بحثية تتوافق مع المعايير العالمية.	4.21	83.87	.000	4
٣	تساعد الجامعة هيئة التدريس للقيام باتفاقيات أبحاث مشتركة مع زملائهم في مؤسسات تعليمية أخرى محلية أو دولية.	4.10	130.67	.000	6
٤	تشجع الجامعة هيئة التدريس على الترابط بين مقرراتهم التي يدرسونها و أبحاثهم وأنشطتهم العلمية.	3.89	103.74	.000	10
٥	يتم توفير (الدعم المالي و الفني) لهيئة التدريس لمساعدتهم في إجراء مشروعاتهم البحثية مع مؤسسات تعليمية أخرى محلية أو دولية.	3.91	107.95	.000	9
٦	توفير ميزانية ومرافق كافية ومناسبة لإجراء الأبحاث بحيث تتناسب مع سياسات الجامعة .	3.92	112.05	.000	8
٧	تلتزم هيئة التدريس بقواعد السلوك المتعلقة بالممارسات الأخلاقية عند إجراء البحوث العلمية.	3.82	100.10	.000	11
٨	تحت الجامعة جميع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة بصفة مستمرة في الأنشطة البحثية في مجال التخصص.	4.11	81.90	.000	5
٩	يوجد قواعد بيانات إلكترونية تشتمل على المراجع والمجلات العلمية الحديثة.	4.34	122.60	.000	3
١٠	تحرص الجامعة على توظيف نتائج الأبحاث العلمية في تطوير العملية التعليمية..	4.67	263.97	.000	2
١١	تدعم الجامعة عضو هيئة التدريس للمشاركة في المؤتمرات والندوات في مجال التخصص بما ينعكس تطوير العملية التعليمية.	4.72	156.59	.000	1

قيمة كا ٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٩,٤٩

ينضح من الجدول (١٠) أن المتوسط المرجح للعبارات تراوح ما بين (٤,٧٢)، و(٣,٨٢)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع عبارات المحور، وكانت لصالح الاستجابة (موافق بشدة) وهي علي الترتيب أرقام (١١، ١٠، ٨، ٣، ٢، ٩، ١، ٧، ٤، ٥، ٦)، وفقاً للمتوسط المرجح كما يلي:

تشير النتائج إلى أن هناك تحسن ملحوظ في النمو المهني في المحور البحثي وذلك نتيجة وجود بعض القواعد المنظمة لمشاركة أعضاء هيئة التدريس بالمؤتمرات والمحافل العلمية حيث يشترط على عضو هيئة التدريس حضور ثلاث دورات على الأقل خلال العام الجامعي لتطوير وتحسين مهاراته وفق احتياجات فعليه للمشاركة في المؤتمرات العلمية،

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

وايضا لمعادلة هذه الدورات في الجامعات المختلفة كشرط من شروط الترقى بالجامعات خارج المملكة ، مما ساهم في تحفيز ودفع أعضاء هيئة التدريس لحضور البرامج التدريبية وتحقيق الاستفادة القصوى من هذه الدورات ، كما ساهمت بعض الدورات التدريبية المقدمة من عمادة الجودة والتطوير مثل (مشروعات البحوث التنافسية - الفرق البحثية - النشر الدولي العلمي) في تطوير مهارات المشاركين البحثية وتيسير إجراءات النشر الدولي ، والمشاركة في المشروعات البحثية المشتركة مع جامعات أخرى مناظرة الأمر الذي انعكس على العملية التعليمية من خلال تطبيق نتائج البحوث في تحسين وتطوير المقررات الدراسية لتواكب التطور العلمي ويحقق أهداف العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه ريمان محمد ، توفيق على (٢٠٠٨م) أن إتاحة الفرص لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة الخارجية في المؤتمرات والدورات التدريبية وإقامة الدورات التدريبية المتنوعة داخليا بتشجيع من الجامعة ويكوادرها المتميزين ودعم المشروعات البحثية ساهم في تحسن واضح في النمو المهني لهذه الفئات.

وتتفق أيضا هذه النتيجة مع ما توصلت إليه رزقان ليلي (٢٠١٢م) أن البرامج التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس قد ساهمت في تحسين المهارات البحثية لأعضاء هيئة التدريس من خلال ربط البحوث بقضايا المجتمع ، كما ساهمت هذه البرامج أيضا في تنمية مهارات كتابة البحوث والرسائل الجامعية بالطرق العلمية والتمكن من مهارات البحث التطبيقى مما أدى إلى تطور في النمو المهني فيما يتعلق بالجانب البحثي.

جدول (١١) يوضح التكرارات والنسب للمحور المهني ن=195

م	المحور الإداري	المتوسط	٢ ك	مستوى الدلالة	الترتيب
١	تساعد الجامعة أعضاء هيئة التدريس على الإلمام بالمهارات الإدارية المختلفة.	4.09	77.43	.000	6
٢	تسمح الجامعة بمشاركة أعضاء هيئة التدريس بصياغة رؤية إدارية واضحة للعمل الأكاديمي.	4.27	107.83	.000	4
٣	تستخدم الجامعة آليات واضحة لتشخيص جوانب القوة والضعف في الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس.	4.52	121.29	.000	2
٤	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس بعض مسؤوليات قيادة ودعم إدارة ضمان الجودة.	4.57	93.19	.000	1
٥	تهتم الجامعة بتحديد أولويات النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس.	4.36	68.36	.000	3
٦	تحرص الجامعة على التطوير المستمر للمهارات الأكاديمية لعضو هيئة التدريس.	4.23	161.18	.000	5
٧	تتيح الجامعة فرص النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس.	3.79	98.97	.000	7

قيمة كا ٢ الجدولية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ = ٩,٤٩

يتضح من الجدول (١١) أن المتوسط المرجح للعبارات تراوح ما بين (٣,٧٩ ، ٤,٥٧) ، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع عبارات المحور ، وكانت لصالح الاستجابة (موافق بشدة) وهي علي الترتيب أرقام (٦ ، ٤ ، ٥ ، ٣ ، ٢ ، ٧) ، وفقاً للمتوسط المرجح كما يلي:

تشير النتائج إلى أن البرامج التدريبية التي شارك بها أعضاء هيئة التدريس ساهمت بدرجة عالية في تطوير الجانب الإداري من خلال الدورات الخاصة بالجوانب الإدارية مثل (الاتجاهات الحديثة في الإدارة الجامعية - المهارات القيادية - إدارة الأزمات - إدارة الوقت والاجتماعات) ، وتعزى النتيجة ذلك إلى أن هذه البرامج التدريبية تم وضعها في ضوء احتياجات فعلية وتعد من أولويات الجامعة لتطوير المهارات الإدارية لمنسوبيها ، كما أتاحت الجامعة في ضوء متطلبات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي آليات واضحة ومحددة لتقويم الأداء والتعرف على نقاط القوة والضعف لوضع خطط التحسين الملائمة للتغلب على نقاط الضعف ، كما حرصت الجامعة أيضاً على وضع درجات مفاضلة عند التقدم لشغل الوظائف القيادية والإدارية من خلال عدد الدورات أو البرامج التدريبية التي حضرها في مجال تطوير الجانب الإداري.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه منصور (٢٠٠٤م) إلى أن هناك تحسناً واضحاً من خلال المشاركة في البرامج التدريبية من حيث ابتكار أساليب متطورة في العمل، زيادة السلوك الإيجابي في التعامل مع الرؤساء والطلاب، وتعزيز الرغبة في تحمل المسؤولية، تحسين الشعور بالالتزام الأخلاقي .

تتفق هذه النتيجة مع ما ذكره عبد الفتاح (٢٠٠٤) حيث أكد على دور التدريب في التطوير المهني وأهميته وضرورته على الصعيدين الشخصي، والمؤسسي، وأيضاً المساهمة في إطلاق طاقات الأفراد وقدراتهم وتحسين مستوى رضاهم الوظيفي وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في المجالات الإدارية والمساندة الطلابية.

إجابة السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس (نساء - رجال) للتعرف على أثر الدورات التدريبية، كما يوضحها الجدول التالي:

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

جدول (١٢) دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس (رجال - نساء) في واقع التطوير المهني (ن=90، ن=105)

المحاور	النساء		الرجال		ت	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري		
تدريسي	66.14	4.48	67.18	5.27	1.47	٠,١٤
بحثي	45.79	5.75	46.70	6.75	1.01	٠,٣١
الإداري	29.82	3.68	28.94	4.79	1.14	٠,١٦
المجموع الكلي للاستبانة	١٤٢,٥٨	١١,٥٦	١٤٢,٨٣	١٢,٤٢	٠,١٤٥	٠,٨٨٥

قيمة (T) عند مستوى معنوية (0.05) = ١,٩٦٠

تشير نتائج الجدول رقم (١٢) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين النساء والرجال في واقع التطوير المهني والمتمثل في " المحور التدريسي، المحور البحثي، المحور الإداري" حيث أن تلك المتغيرات تعتبر متشابهة لحد بعيد فيما يخص أعضاء هيئة التدريس من الرجال والنساء ، حيث تتبنى عمادة الجودة معايير واضحة ومحددة للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بمحاورها المختلفة من خلال توفير برامج تدريبية موحدة لكلا الجانبين الرجال والنساء على حد سواء ، كما تتيح الجامع فرصة التطوير المهني بشكل متساوي لكلا الجانبين من خلال توفير كوادرنات مناظرة لأقسام الرجال بالقسم النسائي لاتاحة فرص النمو المهني ومشاركة المسؤوليات والسلطات مما أدى لعدم وجود فروق واضحة في المستوى التطوير المهني لدي الرجال والنساء.

إجابة السؤال الخامس :

للإجابة على السؤال الخامس تم حساب التكرارات والنسب والنسب المئوية ، وحساب كا^٢ ومستوي الدلالة للتعرف على أثر تطوير الأداء المهني على اتجاهات الطلاب نحو التعليم الجامعي؟ لكل محور من محاور الإستبانة كما توضحها الجداول التالية:

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

جدول (١٣) يوضح التكرارات والنسب لعبارات مقياس الاتجاه نحو الدراسة الجامعية ن=٢١٣

م	المحور التدريسي	المتوسط	كا ٢	مستوى الدلالة
١	أرى أن استخدام الأستاذ لأساليب التدريس الحديثة تجعلني مشاركاً لا متلقياً.	4.21	168.67	0.000
٢	اعتقد أن استخدام الأستاذ لأساليب التدريس الحديثة زاد من تفاعلي داخل قاعة الدراسة.	4.17	154.72	0.000
٣	اعتقد أن استخدام الأستاذ لأساليب التدريس الحديثة حسن من قدرتي على توظيف المعارف والمهارات.	4.28	109.91	0.000
٤	أرى أن استخدام الأستاذ لأساليب التدريس الحديثة عامل مساعد في تسهيل عملية التدريس	4.19	182.19	0.000
٥	اعتقد التنوع في استخدام الأساليب التدريسية الحديثة تعطيني مزيد من الحرية الفكرية.	4.07	128.29	0.000
٦	تعزز أساليب التدريس الحديثة المستخدمة في تحفيزي نحو التعلم.	4.27	103.71	0.000
٧	أشعر أن استخدام أساليب التدريس الحديثة يزيد من قدرتي على تحمل المسؤولية.	4.15	147.31	0.000
٨	ساعدني عضو هيئة التدريس في تنمية مهارة البحث العلمي لدي.	4.34	226.09	0.000
٩	أشعر أن استخدام أساليب التدريس الحديثة يجعل التعلم ممتعاً لدي	3.83	74.11	0.000
١٠	اعتقد بأهمية استخدام أساليب التدريس الحديثة وإيجابياتها في عملية التدريس.	4.03	115.62	0.000
١١	اعتقد أن استخدام أساليب التدريس الحديثة يزيد دافعتي نحو التدريس	4.06	123.50	0.000
١٢	أشعر بمتعة أثناء النوع في أساليب التدريس أثناء المحاضرة	4.08	131.06	0.000
١٣	أرغب في حضور محاضرات إضافية عند نفس الأستاذ	4.02	129.98	0.000
١٤	تشعرنني أساليب التقويم المستخدمة من قبل الأستاذ بالرضا عن مستواي	4.17	169.51	0.000
١٥	أشعر بالتفاعل أثناء المحاضرة نتيجة الترابط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.	4.08	133.17	0.000
١٦	ساعدني الأستاذ علي تنمية مهاراتي الشخصية.	4.12	142.28	0.000
١٧	دفعني الأستاذ إلى استخدام الحاسب الآلي في إعداد المهام والواجبات.	4.13	141.86	0.000
١٨	أسهمت جهود الأستاذ في تنمية إتجاهي نحو العلم.	4.09	143.60	0.000
١٩	ساعدني أسلوب التدريس على تحسين قدرتي على الإتصال بفاعلية.	4.07	134.54	0.000
٢٠	أتاح عضو هيئة التدريس لي ولزملائي فرصاً للحوار داخل القاعة وخارجها.	4.00	109.98	0.000
٢١	ساعدني أسلوب التدريس في البرنامج على تحسين مهاراتي في العمل داخل مجموعات.	3.96	107.31	0.000

م	المحور التدريسي	المتوسط	كا ٢	مستوى الدلالة
٢٢	ساعدني عضو هيئة التدريس في تنمية مهاراتي الشخصية في التعلم الذاتي.	4.10	143.27	0.000

قيمة كا ٢ الجدولية عند مستوى معنوية $0.05 = 9.49$

الإجابة على السؤال السادس:

للإجابة عن السؤال السادس تم حساب دلالة الفروق بين بين الطلاب (ذكور - إناث) في مقياس الاتجاه نحو الدراسة الجامعية ، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤) دلالة الفروق بين الطلاب (ذكور - إناث) في مقياس الاتجاه نحو الدراسة الجامعية (ن=١١٠، ن=١٠٣)

المحاور	طالبات		طلبة		ت	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري		
مقياس الاتجاهات	٩١,١٧	١٦,٧٢	٨٩,٦٠	١٣,١٦	٠,٧٦	٠,٤٥

قيمة (T) عند مستوى معنوية $(0.05) = 1.960$

يتضح من الجدول (١٤) أن استجابات عينة البحث من الطلبة (ذكور- إناث) جاءت في اتجاه الاستجابة (موافق بشدة) ماعدا كل من عبارة أرى أن استخدام الأستاذ لأساليب التدريس الحديثة عامل مساعد في تسهيل عملية التدريس ، أرغب في حضور محاضرات إضافية عند نفس الأستاذ جاءت في اتجاه الاستجابة (موافق) حيث جاءت قيم كا ٢ دالة احصائيا عند مستوى معنوية 0.05 مما يؤكد وجود اتجاهات إيجابية من الطلبة نحو الدراسة الجامعية.

ويعزو الباحثون ذلك إلى أن قدرة الأستاذ على استخدام أساليب التدريس الحديثة التي تم التدريب عليها من خلال دورات عمادة الجودة والتطوير زادت من اتجاهات الطالب الجامعي بشكل ايجابي مما ساهم في ازدياد مستوى المعلومات والخبرات التي يحصل عليها الطالب خلال الدراسة الجامعية، كما ساهمت الدورات الخاصة بالمهارات التدريسية في تنمية وتطوير مهارات التنوع في استخدام أساليب التدريس الحديثة لدى الاستاذ الجامعي وذلك لمقابلة الفروق الفردية بين الطلاب الذي جعل الطلاب يرغبون في الحضور لدى الأستاذ وزيادة دافعيتهم نحو التعلم ، كما ساعد تدريب الأستاذ على إستخدام الأساليب التكنولوجية في التعليم والأجهزة التكنولوجية الحديثة مثل السبورة الذكية ونظم إدارة التعلم البلاك بورد

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

ساعد في جعل التعليم أكثر متعة وتشويق ، كما ساهم تدريب الأساتذ على المهارات البحثية في تأصيل روح البحث العلمي من خلال تكليف الطلاب بالقيام بأبحاث وأوراق دراسية في مجال التخصص وفق المعايير الصحيحة مما يسهم في إكساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو البحث والمعرفة العلمية السليمة.

كما يعزي الباحثون ذلك إلى أن الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة متمكن من العديد من الأساليب و الخصائص الجيدة في التدريس التي اكتسبها خلال مراحل تعليمه ،ومن خبرات بعض الأساتذة الذين درسوه من قبل ،مما يبين أثر الممارسة الميدانية التي تعتمد بشكل كبير على الإعداد المعرفي التخصصي والنفسي والتربوي الثقافي، أي أنه يجب أن تنسجم مع مشاعر وإنفعالات الطالب والتي بدورها تؤدي لتنمية الاتجاه الإيجابي لديه.لأن الأستاذ هو عماد العملية التعليمية والمتحكم في سيرها بالشكل المطلوب وذلك بإستخدام فنيات تحقق التفاعل بين الطلبة والأساتذ ما يؤدي الى الرضا عن سير العملية التعليمية ومنها إلى الرضا عن أسلوب التدريس وتكوين اتجاه موجب من طرف الطلبة.ويتفق ذلك مع دراسة كحول فاتح (٢٠١٤) والتي أشارت إلى أن الدور الإيجابي الذي يلعبه الأستاذ الجامعي في تطبيق أسلوب التدريس الجيد هو الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات موجبة لدى الطلبة

التوصيات والمقترحات:

١. نشر ثقافة القياس وتقبل الآراء الفاعلة لإظهار مكامن الضعف والقوة في البرامج التدريبية وطريقة تنفيذها بما يساعد على تطويرها وفقاً لاحتياجات التدريب وفي ضوء أوضاع المتدربين أنفسهم .
٢. إعداد برنامج لتقدير ومكافأة المتميزين في الدورات التدريبية بمكافآت عينية.
٣. تدعيم الميزانية المالية المخصصة للدورات التدريبية.
٤. متابعة المتدربين بشكل دائم للتعرف على مدى التغير في سلوكياتهم الوظيفية ومستويات أدائهم.
٥. عمل استبيان دوري للتعرف على مدى استفادة المتدربين من التدريب ومناقشة نتائجه.
٦. التحقق من فاعلية البرامج التدريبية المقدمة من إدارة تطوير المهارات بعمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

٧. مقارنة أثر البرامج التدريبية على التطور المهني لدى كل من الكليات النظرية والعملية.
٨. التحقق من أن البرامج التدريبية المقدمة تلبي احتياجات الهيئة التدريسية بالجامعة.
٩. متابعة انعكاس التطور المهني للهيئة التدريسية على إيجابية اتجاه الطلاب نحو التعليم الجامعي.

قائمة المراجع:

- ١- الأكلي، عايض (٢٠١٢): دور التدريب في إحداث التغيير في المؤسسات العامة الحكومية، النهضة، المجلد الثالث عشر، ع(٢)، ١٠١ - ١٣٢.
- ٢- غبور، أماني السيد (٢٠١٠): دراسة تقييمية لبرامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية، المؤتمر السنوي (العربي الخامس - الدولي الثاني)، كلية التربية النوعية بالمنصورة، الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي.
- ٣- بركات، زياد (٢٠٠٥): الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس، ورقة علمية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، منطقة طولكرم التعليمية.
- ٤- البيشي، محمد (٢٠٠٩): مداخل وأساليب قياس أثر التدريب، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع الحكومي، الرياض ١-٤ نوفمبر. ٣٥-١
- ٥- التلاني، عبدالهادي (٢٠١١): واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، مج(١٣)، ع (١).
- ٦- جامعة حائل (١٤٣٤هـ): التقرير السنوي لجامعة حائل، عمادة الجودة والتطوير.
- ٧- حداد، محمد بشير (٢٠٠٤): التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٨- حماد، إياد (٢٠٠٩): تدريب وتنمية الموارد البشرية، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية الاقتصاد.
- ٩- الرياشي، حمزة، حسن، الصغير (٢٠١٤): برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (٣) ع (١)، ١١٩ - ١٤١.
- ١٠- رزقان، ليلي (٢٠١٢): إقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم بجامعة سطيف ١ - ٢ نموذجاً، رسالة دكتوراة قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية، جامعة سطيف ٢ الجزائر ٣٧٠:١

- ١١ - الرفاعي، هاشم، والأثري، أحمد (٢٠٠٣): تقييم التدريب بين النظرية و التطبيق، المكتب الجامعي الحديث، مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية بجمهورية مصر العربية، مج (٩) ، ع (٢٩).
- ١٢ - زياد بركات (٢٠٠٥): الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس ، جامعة القدس المفتوحة ، فلسطين ٢-٢٣
- ١٣ - شاهين، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٤): التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي ورقة علمية مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني ، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية ، جامعة القدس المفتوحة ، رام الله في الفترة ٣-٥/٧/٢٠٠٤.
- ١٤ - الطراونة ، تحسين (٢٠١٠): الالتزام بتطبيق مراحل التدريب وأثره في مجالات أداء العاملين، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، مج (٢٦) ، ع (٥١)، ٢٨٤-٢٥٣
- ١٥ - عائدة ، نعمان (٢٠٠٨): علاقة التدريب بأداء الأفراد العاملين في الإدارة الوسطى دراسة حالة جامعة تعز الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الاوسط للدراسات العليا، كلية العلوم الإدارية و المالية .
- ١٦ - عبد الرحمن ، ايمن (٢٠١٠): واقع عملية تقييم البرامج التدريبية فى الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية، رسالة ماجستير ، جامعة الأزهر بغزة ، كلية إدارة الأعمال .
- ١٧ - يونس، على ميا (٢٠٠٩): قياس أثر التدريب في أداء العاملين: دراسة ميدانية على مديرية التربية بمحافظة البريمي فى سلطنة عمان، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، مج (١٣) ، ع (١)، ١٣٥ - ١٥٦.
- ١٨ - عماد أبو الرب ، عيسى قداد (٢٠٠٨): تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس فى مؤسسات التعليم الجامعي ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، ع (١) ، (٦٩) - (١٠٧)
- ١٩ - عيدان، أحمد (٢٠١٢): تقييم مصداقية البرامج التدريبية المنفذة من خلال قياس مخرجاتها، مجلة جامعة الانبار للعلوم الاقتصادية و الادارية، مج (٤) ، ع (٨)، ٢٤١ - ٢٦١.

٢٠- غالب، ريمان و عالم، توفيق (٢٠٠٨): التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ع (١) ، ١٦٠ - ١٨٨.

٢١- الغامدي، عمير بن سفر (٢٠١٢): التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) - تصور مقترح ، رسالة دكتوراه ، المملكة العربية السعودية ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

٢٢- القريوتي، محمد (٢٠١٠) : الوجيز في إدارة الموارد البشرية، دار وائل للنشر.

٢٣- كحول فاتح (٢٠١٤): اتجاه الطلبة نحو أسلوب التدريس للأستاذ الجامعي دراسة استكشافية على عينة من طلبة جامعة ورقلة ، رسالة ماجستير ، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة

٢٤- الكنانى، احمد بن ناصر (٢٠٠٨) : مدى الاستفادة من الدورات التدريبية المقدمة لعضوات هيئة التدريس في تطوير العملية التعليمية بجامعة الملك عبد العزيز.

٢٥- محمد ، راشد (١٤٢٣هـ): مخرجات التدريب وأهميتها في التنمية ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر التقني السعودي الثاني الذي نظّمته المؤسسة العامة للتعليم والتدريب المهني، الرياض، شعبان.

٢٦- محمد عبد الفتاح (٢٠٠٤) :التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي ، ورقة علمية مقدمة لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣-٥/٧.

٢٧- مرزوق، محمود أبو وطفة (٢٠٠٢): واقع النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تطويره من وجهة نظرهم ، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

٢٨- مرسي، محمد منير (٢٠٠٢): الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر و أساليب تدريسية، القاهرة: عالم الكتب.

أثر البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة في تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس

- ٢٩- منصور بن إبراهيم عبدالله التركي : دور البرامج التدريبية في احداث التغيير في السلوك التنظيمي" دراسة تطبيقية في قطاع الامن العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٤م.
- ٣٠- النجار عفاف(٢٠١١): البرامج التدريبية وأثرها على أداء موظفي وزارة التربية و التعليم والفلسطينية في محافظة الخليل: واقع وطموحات، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا و البحث العلمي، جامعة الخليل.
- ٣١- الوزان، السيد (٢٠٠٣)، متابعة وتقييم عناصر النشاط التدريبي في الأردن، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، مركز البحوث والمعلومات، مجلة البحوث الإدارية، السنة (٢١)، جمهورية مصر العربية.

- 32- Bartly, Jeanette Marie (2001).Faculty training and development initiatives effective instruction in distance higher education. Pro Que s Dissertation Abstract. AAc3014904
- 33- Ganice,H.,(1995) Schapler ,Group Practice Overview , In Richard Edwards, ed, in-chief: Encyclopedia of Social Work , Washington : N.A.S.W.,19th ed. (2).
- 34- Charney, C., and Conway, K. (2005). The trainer's tool kit, 2nd edition. American Management Association 1601 Broadway, NY.



كلية التربية
المجلة التربوية

أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy) على اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها واستبقائها وتنمية فعالية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

إعداد

د/ وحيد حامد عبد الرشيد	د/ محمود محمد عبد الكريم
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية	مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
والدراسات الإسلامية	المساعد والدراسات الإسلامية
كلية التربية بالوادي الجديد - جامعة أسيوط	كلية التربية - جامعة طنطا

المجلة التربوية - العدد الخمسون - أكتوبر ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص البحث :

هدف هذا البحث إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests Strategy) على اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها واستبقائها وتنمية فعالية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت مجموعة البحث من (٤٠) طالباً، ولغرض البحث قام الباحثان بإعداد: قائمة بالمفاهيم النحوية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي، واختبار اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها، ومقياس فعالية الذات، وتصميم الموقع التعليمي القائم على إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، ودليل المعلم لتدريس القواعد النحوية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب. وقد أظهرت نتائج البحث من خلال مقارنة أداء طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من: اختبار المفاهيم النحوية، ومقياس فعالية الذات، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وذلك لصالح الأداء البعدي في كل من: اختبار المفاهيم النحوية، ومقياس فعالية الذات، كما اتضح من المعالجة الإحصائية أن لإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب أثراً مرتفعاً في اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها واستبقائها، وفي تنمية فعالية الذات لدى طلاب مجموعة البحث. وكما اتضح أن طلاب مجموعة البحث لا يزالون يحتفظون بالمفاهيم النحوية بدرجة تحصيل كبيرة، وأن هناك علاقة ارتباطية قوية بين اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها وبين تنمية فعالية الذات. وفي ضوء هذه النتائج خرج البحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات كان منها؛ البعد عن الأساليب التقليدية المعتادة في تدريس اللغة العربية، وضرورة استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس فروع اللغة العربية لأهميتها في تحقيق كثير من النتائج التعليمية.

The objective of this research is to know the effect of using Web Quests Strategy on the acquisition of grammatical concepts, application and retention and the development of self-efficacy among secondary school students, and formed research group of 40 students. In order to search the researchers prepared: A list of grammatical concepts necessary for the students of the first grade secondary, and testing of the acquisition of grammatical concepts and their application, and the measure of self-efficacy, and instructional design site-based Web Quests Strategy, and the teacher's guide for teaching grammar assessed on the first grade secondary students using Web Quests Strategy. Search results have shown by comparing the performance of students of the research group in the two applications pre and post each of: Test grammatical concepts, and the

measure of self-efficacy, that there are significant differences at level (0.05), and it was for the post-performance in each of the test grammatical concepts and a measure of self-efficacy, as evidenced by the statistical treatment strategy that Web Quests Strategy reaching as high in the acquisition of grammatical concepts and apply them and keep them alive, and in the development of self-efficacy of students in the research group. As it became clear that the research group students still retain a large degree of grammatical concepts of collection, and that there is a strong correlation between the acquisition and application of grammatical concepts and the development of self-efficacy. In light of these results search out a set of recommendations and proposals were ones; cry from the usual traditional methods of teaching Arabic language, and the need to use Web Quests Strategy in the teaching of Arabic language branches to its importance in achieving many of the educational results.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية الرحلات المعرفية - المفاهيم النحوية - فعالية الذات - المرحلة الثانوية

أولاً: الإطار العام للبحث

مقدمة:

اللغة العربية هي أداة الفرد للتواصل والتفاعل مع من حوله، كما أنها تعد منهجه في التفكير، ووسيلته للتعبير عن أفكاره وعواطفه وانفعالاته وحاجاته، وبها يتعلم ويكتسب العلوم والمعارف. وبالنسبة للمجتمع فالعربية ضرورة اجتماعية لا كيان للمجتمع العربي بدونها، وهي أداة ثقافته التي تعمل على وحدته، وتؤلف بين أفرادها، وتجمع شتات أغراضه وأهدافه، وتعكس ما به من: عقائد، وقيم، وتقاليده، ومبادئ، وأخلاق، وتعاملات، ونظم، وعلوم، وفنون، وتربية، وغير ذلك مما تمثل فيه العربية عاملاً أساسياً ومهماً؛ ومن ثم فإذا ما دب خلل في هذه اللغة أعقبه خلل أكبر في الثقافة العربية؛ وذلك لأن ضعف اللغة وقوتها هو معيار تقاس به الثقافة، والمجتمع الذي ترتفع ثقافته ترتفع حياته؛ وعليه فكلما ارتقت اللغة ارتقت الثقافة ومن ثم ارتقت حياة المجتمع.

ولكي ترتقي العربية كما يوضح كل من الناقبة وحافظ (٢٠٠٩، ٧٦) فهي تحتاج في ممارستها إلى الضبط والدقة، والنحو العربي هو الذي يحقق لها ذلك؛ لأنه القانون الذي يحكم عملية ممارسة اللغة، كما أنه أساس ضروري لكل دراسة للحياة العربية في: الفقه، والأدب، والفلسفة، والتاريخ وغيرها من العلوم؛ حيث لا يمكن إدراك المقصود من نص لغوي دون معرفة بالنظام الذي تسير عليه هذه اللغة. ويؤكد ذلك أيضاً كل من الدليمي والوانلى (٢٠٠٩، ١٣٢) حيث يوضحان أن للنحو العربي منزلة كبيرة ومكانة عظيمة بين فروع ومنظومة اللغة العربية؛ فهو المعيار الذي يعرض عليه الإنتاج اللغوي (كلاماً وكتابة) فتبين صحيحه من فاسده، وتفهم في ضوئه ما يتم تلقيه (سماعاً وقرأة) مما ينتجه الآخرون، وبه يستقيم المعنى إنتاجاً، وفي ضوئه يتحقق الفهم السليم تلقياً.

ولكي يؤدي النحو العربي وظيفته في الأداء اللغوي، فإنه يجب كما يرى محمد (٢٠١٣، ٢٢) ضرورة تعرف الضوابط المتضمنة في مفاهيمه وقواعده التي بدورها توضح كيفية استخدام اللغة، والشروط والمعايير اللازمة لاستخدامها، وإن لم يحقق النحو هذه الوظيفة والغاية المنشودة من معرفته، فلا معنى لمعرفة قواعده.

وهذا يعني ضرورة توجه تعلم النحو العربي من خلال مساعدة الطلاب على التبصر في بنية المفاهيم موضوع الدراسة؛ أي في المفاهيم النحوية وما فيها من ترابطات وعلاقات؛ وذلك

لأن تعلم المفاهيم يعد محورا رئيسا في المباحث التعليمية كافة، كما أن المفاهيم تشكل الهيكل المعرفي لتلك المباحث، وهذا ينطبق على المفاهيم النحوية؛ لأن لها أهمية ومكانة في دراسة البنية المعرفية، فأى موضوع نحوى يبدأ بتوضيح المفاهيم الأساسية التي تمكن المتعلمين من إتقان القواعد اللازمة لمهارات الصحة اللغوية.

وحول أهمية المفاهيم النحوية يرى الهاشمي (٢٠١١، ٧٠) أن للمفاهيم النحوية أهمية خاصة تتمثل بما تقوم به من دور أساس ومهم في تعلم مادة النحو، فدراسة البنية المعرفية لأي موضوع نحوى تبدأ بتوضيح المفاهيم الأساسية والفرعية التي تكونه، ثم تنميتها بالأساليب المناسبة لتمكين المتعلمين من إدراكها واستخدامها في فهم اللغة وتعلمها. ويرى شحاتة (٢٠١٢، ٢١٢) أن تعلم المفاهيم النحوية يعد مطلبا أساسيا وسابقا لتعلم القواعد، حيث لا يمكن تعلم قاعدة نحوية معينة قبل تعلم المفاهيم التي تدخلها هذه القاعدة في علاقات، ومن ثم فإن تمكن الطلاب من المفاهيم النحوية يساهم في تمكنهم من قواعد اللغة العربية، وإتقانهم للمهارات النحوية. ويؤكد ذلك أيضا الجبوري (٢٠١٣، ٩٠) حيث يرى أن المفاهيم النحوية تعد اللبنة الأساسية في تعلم النحو واستيعابه، واكتساب اللغة واستخدامها استخداما سليما؛ وذلك لأن المفاهيم النحوية تساهم في تنظيم الخبرة المعرفية، وبناء المناهج الدراسية، ومن خلالها يمكن تعرف التصورات العقلية لدى الطلاب في القواعد والمفاهيم والمصطلحات، سواء أكانت هذه التصورات صحيحة أم خطأ؛ الأمر الذي يساعد كثيرا في تقديم استراتيجيات تربوية تدريسية أكثر فعالية.

وإلى جانب ذلك يرى جواد (٢٠١٥، ١٢) أن اكتساب المفاهيم النحوية يدرّب المتعلمين على إعمال العقل وتنمية قدراتهم على التفكير كالمقياس والاستقراء، والاستدلال، والتعميم والموازنة، وقوة الملاحظة، بالإضافة إلى تمكينهم من التحليل الصحيح للأساليب العربية في المواقف اللغوية المختلفة، والتراكيب اللغوية وفقا لقواعد اللغة ومفاهيمها.

وأما التميمي (٢٠١٥، ١٩) فيرى أهمية المفاهيم النحوية من منطلق أنها تعد هدفا رئيسا وضعه التربويون ومصممو مناهج اللغة العربية نصب أعينهم؛ وذلك لأن المفاهيم النحوية تعد من المفاهيم الرئيسة والمهمة من الناحية العلمية والثقافية في تعليم اللغة العربية، كما أنها تعد شرطا أساسيا من جملة شروط ينبغي توافرها لدى كل متعلم ينشد الاستخدام السليم للغة العربية في مواقف الحياة المختلفة؛ ومن ثم فقد جاء تضمينها في معظم مناهج اللغة

العربية، بدءاً من المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية، وعليه أصبح اكتسابها بصورة سليمة من الأمور الواجب الاهتمام بها.

وهذه الأهمية للمفاهيم النحوية تجعلنا ندرك لماذا كان اهتمام العلماء وإجماعهم في ميدان تعليم اللغة العربية على أن تعلم المفاهيم النحوية يعد أمراً مهماً، وهو ليس غاية في ذاته، إنما هو وسيلة لغاية أسمى ألا وهي ضبط اللغة وأدائها: استماعاً، وتحدثاً، وقراءة، وكتابة.

وعليه فقد نال تعلم المفاهيم النحوية الاهتمام الكبير من قبل البحث العلمي، حيث أجريت عديداً من البحوث والدراسات التي تناولت المفاهيم النحوية وتعلمها على مستوى المراحل الدراسية المختلفة، مثل دراسات كل من: (مختار ٢٠٠٥، عبد الرازق ٢٠٠٩، إبراهيم ٢٠١٠، عباينة ٢٠١١، سليمان وخلف الله ٢٠١٢، عثمان وعبد الحي ٢٠١٢، عطية وحسن وسيد ٢٠١٥، عبد الباري ٢٠١٦). حيث أكدت هذه الدراسات والبحوث ضرورة البحث المستمر عن أساليب وإستراتيجيات ومداخل وبرامج تربوية يمكن من خلالها تنمية المفاهيم النحوية لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، لمعالجة الضعف الواضح لدى هؤلاء الطلاب في استخدامهم وتطبيقهم لهذه المفاهيم؛ وبخاصة أن هذا الضعف قد أصبح شائعاً بدرجة يخشى منها على مستقبل الأمة العربية وصلتها بتراثها وجذورها.

وأما فيما يخص طلاب المرحلة الثانوية على وجه الخصوص فتشير دراسات: (إبراهيم، ٢٠٠٥) (المخرومي، ٢٠٠٥) (عبد السلام، ٢٠٠٧) (الخالدة، ٢٠١١) (العمراني، ٢٠١٥) (العبد الله، ٢٠١٥) إلى أن طلاب هذه المرحلة يستثنى لديهم الضعف الواضح في استخدام المفاهيم النحوية وتطبيقها، فأدائهم اللغوي الشفهي والكتابي يسير بشكل عفوي دون ضابط أو استخدام صحيح لقواعد اللغة، كما أنهم لا يستطيعون التمييز بين موضوعات النحو المتشابهة، ولا يستطيعون توظيف مهارات النحو في المواقف اللغوية الحياتية المختلفة؛ ومن ثم فإن هذا الضعف يتطلب المواجهة والاهتمام والبحث عن الحلول المناسبة لعلاجها.

وعلى ضوء ما سبق وانطلاقاً من المسلمات التربوية التي تقول: إن نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة، حيث إن الطريقة السديدة تستطيع أن تعالج كثيراً من أوجه القصور في المناهج، وضعف الطلاب، وصعوبة الكتاب المدرسي وغير ذلك من مشكلات

التعليم (عبد الحميد والبسطامي، ٢٠١٢، ٨٢)؛ فيرى البحث الحالي أن ضعف طلاب المرحلة الثانوية في المفاهيم النحوية يمكن علاجه باستخدام استراتيجيات تدريسية غير الطرق المعتادة المستخدمة في تدريس القواعد النحوية، وخصوصاً تلك الاستراتيجيات التي تثير الدافعية لدى الطلاب، وتنمي قدرتهم على التفكير، وتربط النحو بالهدف من تدريسه، وتمكنهم من تطبيق المفهوم في الأداء اللغوي، وتحثهم على التعلم الذاتي، والمشاركة النشطة في أحداث التعلم، وتراعى الفروق الفردية بينهم.

ومن الاستراتيجيات التربوية التي رأى الباحثان فيها إمكانية تحقيق هذه الأهداف، إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy). فهذه الإستراتيجية كما يشير طلبة (٢٠١٠، ١٢) تعد من أهم النماذج المقترحة لاستخدام شبكة الانترنت في عمليتي التعليم والتعلم، حيث إنها تجمع بين التخطيط المحكم في البحث عن المعلومات عبر الشبكة الدولية للمعلومات وبين الاستعمال العقلاني لأجهزة الكمبيوتر عامة وشبكة الانترنت خاصة. وفي الوقت نفسه تتبنى مبادئ نظرية التعلم البنائية الاجتماعية التي تركز على المتعلمين وتسمح لهم بالعمل في مجموعات أو أزواج للمشاركة في الأفكار والمعلومات من خلال المشكلات والمهام الحياتية الواقعية، وبالتالي إكسابهم المعرفة بدلا من تكرار المعلومات التي يلقونها المعلم لهم، ويصبح دور المعلم توجيه طلابه لاستخدام خلفيتهم المعرفية من خلال تطبيق مهارات التفكير العليا. وهذا ما قد أكده كل من: طيبي (٢٠٠٤)، و Halt (2008)، و Zlatkovska (2012) حيث أشاروا إلى أن الرحلات المعرفية إستراتيجية تدريسية متمركزة حول المتعلم قائمة على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ومهارات التعلم الذاتي، وهي إستراتيجية سهلة ومنطقية للإبحار المعرفي عبر الويب لتعميق فهم الطلاب وتوسيع تفكيرهم حول الموضوعات التي يمكن بحثها، كما أنها تركز على البحث والتقصي وتهدف إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة (الفهم، والتحليل، والتركيب...) لدى المتعلمين، وتعتمد جزئيا أو كليا على المصادر الإلكترونية الموجودة على الويب والمنتقاة مسبقا، التي يمكن تطعيمها بمصادر أخرى كالكتب والسجلات والأقراص المضغوطة...

ونظرا لأهمية إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy)، فقد قامت بعض الدراسات والبحوث باستخدامها في تدريس المقررات الدراسية؛ لتسهيل عملية التعلم، مثل: دراسة Abitt & Ophus (2008) التي أشارت إلى أن للرحلات المعرفية دورا

أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy)

فعالاً في تحقيق فعالية المتعلمين وإيجابيتهم في مهام التعلم وأحداثه المختلفة. كما أثبتت كذلك دراسة Schweizer & Kossow (2009) فعالية الرحلات المعرفية في التدريس وتحقيق التعلم ذي المعنى. وأوضحت دراسة كل من Wang & Hannafin (2010) أن الرحلات المعرفية تزيد من دافعية المتعلمين للتعلم كما تزيد من فرص مشاركتهم وتفاعلهم والحصول على مخرجات تعلم أفضل. وأثبتت دراسة السمان (٢٠١٤) فعالية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. وأكدت دراسة صالح (٢٠١٤) فعالية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وأوضحت دراسة Khodary (2015) فعالية الرحلات في تنمية مهارات القراءة الناقدة. وأثبتت دراسة حامد (٢٠١٥) أن لاستخدام إستراتيجيه الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في مادة الدراسات الاجتماعية دوراً فعالاً في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

وإلى جانب هذه البحوث والدراسات نجد توصيات لعدد من المؤتمرات الدولية والمحلية، التي أوصت بضرورة إدخال الانترنت في العملية التعليمية، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال؛ وذلك لأن التعلم الالكتروني بوجه عام يؤدي إلى حدوث تغيير هائل في دور كل من المعلم والمتعلم، وفي شكل المدرسة العصرية، وفي تحقيق التعلم الفعال (المؤتمر العلمي الدولي التاسع، ٢٠١٢) (المؤتمر العلمي الخامس عشر، ٢٠١٥) (المؤتمر الدولي، ٢٠١٦).

وفيما يخص تغير دور المتعلم في ضوء التعلم الالكتروني وبخاصة في ضوء الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy) فقد أصبح المتعلم من بعد التلقي والحفظ والاستظهار ومعاناة التعلم، مسئولاً عن تعلمه، وقادراً على: التعامل بثقة وإقتدار مع مواقف التعلم وأحداثه المختلفة، ومواجهة المشكلات والقدرة على حلها، والتعامل مع النفس والآخرين والمجتمع، واتخاذ القرارات الأنسب على المستويات المختلفة: (الشخصية، والاجتماعية، والنفسية)، وفهم النفس، وتقدير الذات وفاعليتها محروس (٢٠١٠، ١٦)، Tune (2011,664)، الفار (٢٠١٢، ٣٩).

وانطلاقاً مما سبق يمكن القول: أن الرحلات المعرفية وإن كان لها دور كبير في تحقيق كثير من الأهداف التعليمية؛ إلا أن لها دوراً كبيراً أيضاً في تحقيق كثير من الأهداف التربوية،

وبخاصة فعالية الذات لدى المتعلمين؛ تلك الفعالية التي تمكن المتعلم من تحقيق التعلم الفعال. ويؤكد ذلك Bandura (1985,440) حيث يرى أن فعالية الذات تعد أحد محددات التعلم المهمة، التي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة، وتمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة. ويرى Gardner (2004,212) أن فعالية الذات تؤثر في دافعية المتعلمين، وأنها من أفضل الوسائل التي تحفزهم على التعلم والانهماك في أحداثه والإقبال عليه بحب دون شعور بالملل. ويضيف كل من عبد المقصود وشند (٢٠١٢، ١٤) أن فعالية الذات تعد من المتغيرات المهمة التي توجه الفرد وتسهم في تحقيق أهدافه، فالإمكانيات والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدرته وإمكاناته لها دور مهم في التحكم في التنمية وزيادة القدرة على الإنجاز ونجاح الأداء. ويرى Fung (2014,215) أن فعالية الذات تؤثر على مستوى الطموح، والسعي نحو التنمية الشخصية، والقدرة على الوصول إلى الأهداف المنشودة، وحل المشكلات، والالتزام بتحقيق الأهداف، والإقبال على الإنجاز، والمشاركة النشطة في أحداث التعلم ومهامه المختلفة.

وإلى جانب هذه الكتابات نجد عديدا من البحوث والدراسات التربوية التي أثبتت أهمية فعالية الذات لدى المتعلمين وأوصت بضرورة تنميتها لديهم؛ وذلك لما لها من دور مهم في رفع الأداء والإنجاز، وتحقيق فعالية المتعلم ونشاطه في المشاركة الإيجابية في مهام التعلم عبد القادر وأبو هاشم (٢٠٠٧)، Leibfoth (2009)، خليل (٢٠١٠)، Preece (2011)، شاهين (٢٠١٢)، أبو عراد وعشا والشلبى (٢٠١٢)، المشقيح (٢٠١٥)

مما سبق يتضح أن رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وبخاصة اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقاتها واستبقائها؛ إنما يتطلب إقبال الطلاب وفعاليتهم ومشاركتهم النشطة في أحداث التعلم ومهامه المختلفة، ويتطلب هذا أن يكون لدى هؤلاء الطلاب مستوى عال من فعالية الذات، ولتحقيق ذلك يجب تطبيق الاستراتيجيات التربوية المناسبة، وعليه جاء البحث الحالي هادفا إلى تطبيق إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy) في تدريس المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الإحساس بمشكلة البحث؛

بالرغم من العناية المعطاة للنحو العربي والبحث في مختلف جوانبه ومحاولة البحوث والدراسات من تذليل صعوبات تعلمه، فإن هذا الاهتمام على ما يبدو لم يوفق كثيرا في تيسير تعلم قواعده، فقد توصل كثير من المهتمين (بسندی، ٢٠٠٨) (غالی، ٢٠٠٩) (فرحات، ٢٠١٣) ممن حاولوا تشخيص الحالة إلى أن تدريس اللغة العربية في واقعه الحالي لا يكسب اللغة الوظيفية التي يوظفها المتعلم في تنمية مهاراته بشكل متوازن، إنما يقدم معارف لغوية محتشدة عسيرة الفهم بتجربياتها وتفرعاتها ثم ببعدها عما يحتاجه المتعلم في ممارسته اللغوية الحيوية؛ و قد أدى هذا بدوره إلى ضعف الطلاب وتفشي ظاهرة الأخطاء اللغوية والنحوية لديهم. تلك الظاهرة التي باتت أكثر تعقيدا وخطورة في زماننا هذا، وأنها استشرت في معظم المؤسسات التعليمية المختلفة، وبخاصة في المرحلة الثانوية، الذي لا يرقى الواقع فيها إلى مستوى التطلعات وتحقيق الأهداف المنشودة ولا يحقق الآمال المعقودة على دخول طلاب الكليات وتخرجهم لسوق العمل، وهم يمتلكون القدرة على الاستخدام السليم لقواعد اللغة العربية في مواقفها وأنشطتها اللغوية الحياتية المختلفة، فمازال الكثير من هؤلاء الطلاب عاجزين عن توظيف ما تعلموه من مفاهيم نحوية في أحاديثهم وكتاباتهم.

وقد نبع هذا الإحساس وتعمق لدى الباحثين من خلال جملة من الأسباب، كان مصدرها الكتابات وتوصيات البحوث والدراسات السابقة والمقابلة والملاحظة الشخصية وتحليل اختبارات الطلاب وبعض إنتاجهم اللغوي، ويمكن استعراض ذلك على النحو التالي:

- ١- الكتابات ونتائج البحوث والدراسات التربوية السابقة؛ (البحرواي، ١٩٩٨) (الخطيب، ٢٠٠٥) (ال دراويش، ٢٠٠٦) (أحمد، ٢٠٠٦) (نايل، ٢٠٠٦) (الديلمى والوائلى، ٢٠٠٩) (الخالدى، ٢٠٠٩) (السعيد، ٢٠١٠) (الخطيب وعبد الحق، ٢٠١١) (قبران، ٢٠١٣) (فرج، ٢٠١٤) (الزهرانى، ٢٠١٤) (عبد الباري، ٢٠١٦) التي تناولت واقع استخدام الطلاب للمفاهيم النحوية، حيث أوضحت أن الطلاب في مراحل التعليم المختلفة يعانون من صعوبات في استخدامهم للمفاهيم النحوية، ونفور شديد من قواعد اللغة العربية، وشكوى من عدم فهمهم لها، وكثرة الأخطاء النحوية الشائعة على ألسنتهم في كتاباتهم واستخداماتهم اللغوية، إضافة إلى شكوى المعلمين والموجهين من انخفاض مستوى طلابهم.

٢- عدم اهتمام طرائق تدريس القواعد اللغوية بوضعها الراهن بفعالية المتعلمين وإيجابيتهم، حيث تعتمد بشكل كبير على الحفظ والاستذكار للمفاهيم النحوية على نحو غير وظيفي دون توفر المعنى والفهم الكافي لها، وقد أكد ذلك كل من؛ جاهيمي (٢٠٠٦)، عذاوري (٢٠٠٩)، عبد الرازق (٢٠١٤) الذين أشاروا إلى أن طرائق التدريس المتبعة لا توفر للطلاب الفرص المناسبة للبحث عن المفاهيم النحوية والتوصل لها واستنتاجها واستخدامها في مواقف لغوية مختلفة؛ مما يجعلها غير وظيفية بالنسبة لهم؛ وهذا ما يؤدي إلى عدم احتفاظهم بها أو استبقائها في ذاكرتهم لفترة طويلة وكذلك تطبيقها في المواقف اللغوية المختلفة.

٣- واقع الملاحظات الميدانية للباحثين في أثناء إشرافهما على بعض مجموعات التربية الميدانية، وبخاصة في فترة المشاهدة التي يقوم بها طلاب التربية الميدانية لمعلمي اللغة العربية في المدارس، حيث تبين للباحثين قلة اهتمام هؤلاء المعلمين بتخطيط وتنفيذ الأنشطة التدريسية المتنوعة التي تنمي قدرة الطلاب على اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها في المواقف اللغوية المختلفة؛ وذلك لسيطرة فكرة التلقين والحفظ على فكر كثير من المعلمين، وأن إتباع الطرائق التقليدية أسهل عليهم من تجريب مداخل واستراتيجيات تربوية حديثة تتطلب إعمال الفكر والجهد ومشاركة الطلاب وفعاليتهم؛ الأمر الذي أدى إلى نفور كثير من الطلاب من تعلم النحو واكتساب مفاهيمه، وضعف مشاركتهم في أحداث التعلم ومهامه المختلفة؛ وبالتالي ضعف فعالية الذات لديهم.

٤- مقابلة الباحثين لمجموعة من معلمي اللغة العربية بلغ عددهم سبعة معلمين في المرحلة الثانوية، لاستطلاع آرائهم حول طبيعة طرائق التدريس المتبعة في تدريس اللغة العربية، وبخاصة المتبع منها في دروس القواعد النحوية، وذلك من خلال طرح الأسئلة التالية عليهم:

- كيف يتم تدريس القواعد النحوية ؟
- ما مدى إقبال الطلاب على دروس القواعد النحوية ؟
- ما مدى سلامة وصحة التعبير اللغوي لدى الطلاب؟
- ما مقترحاتك لعلاج الأخطاء اللغوية لدى الطلاب؟

- ما معلوماتك عن إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy)؟

- هل قمت بتطبيق هذه الإستراتيجية في دروس القواعد النحوية من قبل؟
وقد اتضح من خلال إجابات المعلمين أن دروس القواعد النحوية تعلم بالطرق التقليدية القائمة على تقديم المفهوم للطلاب، ثم تكراره وترديده وحفظه، ثم حل بعض التدريبات عليه، وأنهم يعانون في ذلك مشقة وجهداً، كما أن كثيراً من الطلاب يفضلون موضوعات القراءة والنصوص الأدبية على دروس النحو، كما أنهم لا يدركون أهمية هذه المفاهيم النحوية ولا كيفية توظيفها في إنتاجهم اللغوي؛ مما يجعل هذا الإنتاج يشوبه كثير من الأخطاء وبخاصة النحوية منها. أما عن معرفة هؤلاء المعلمين بإستراتيجية الرحلات المعرفية فهي معرفة بسيطة، كما أنهم ليسوا على دراية كافية بخطوات هذه الإستراتيجية ومتطلبات تنفيذها، وقد يرجع ذلك إلى أنهم لم يدرّبوا على هذه النوعية من الاستراتيجيات في أثناء إعدادهم قبل مزاوله مهنة التدريس وأن قراءتهم عنها بسيطة، كما أشاروا جميعاً إلى أنهم لم يطبقوا هذه الإستراتيجية في فصولهم.

٥- اطلاع الباحثين علي بعض الاختبارات الشهرية، حيث تبين منها كثرة الأخطاء النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجزء الخاص بالقواعد النحوية، كما تم رصد عديد من هذه الأخطاء في كتابات الطلاب وأحاديثهم، وبخاصة عندما يطلب منهم التزام الفصحى. وبسؤالهم عن سبب ذلك ظهر من إجاباتهم أنهم لا يدركون أهمية أو معنى ما يتعلمونه في النحو، وأن استيعابهم للمفاهيم النحوية أمر عسير وشاق عليهم نظراً لطبيعتها المجردة. ومن ثم فهم يركزون على حفظ المقصود بالمفهوم وقاعدته دون ربطه في أذهانهم بشيء سهل عليهم فهمه وتذكره والاحتفاظ به وتطبيقه في المواقف اللغوية التي يمرون بها، وبالتالي ينصب التقويم على مدى حفظ المفهوم وقاعدته دون النظر إلى الجانب الوظيفي وقياس الاستخدام اللغوي له. وهو ما يتفق مع ما أكدته دراسات كل من: (عبد المنعم، ٢٠١١) (أبو جاموس، ٢٠٠٥) (هطيف، ٢٠٠٨) (الكلباني، ٢٠١٠) (عبد المنعم، ٢٠١١) (أبو جاموس وطاق، ٢٠١٣)

٦- الاستجابة للنداءات والتوجهات التربوية التي ترى ضرورة البحث عن وسائل تساعد الأجيال المتعاقبة على مواجهة التطور وانسيابية تداول المعرفة. ومن هذه الوسائل الاهتمام

بأساسيات العلم، وبخاصة المفاهيم والتعميمات عند تدريس المواد الدراسية المختلفة؛ فتعلم المفاهيم يعد وسيلة فاعلة لاختزال المعرفة، وإبراز أهمية المادة الدراسية للمتعلم، وإثارة دافعيته للتعلم، والمشاركة في العملية التربوية، وتعرف البيئة والمشاركة في مواجهة المشكلات وحلها، وتنظيم الحقائق ووضعها تحت رتب وأنماط يسهل عليه التخطيط والتنبؤ بها، وتطبيق المفهوم على أمثله دون الحاجة لإعادة تعلم كل مثال من جديد. 2000, (Novak& Musunda) (عطا الله، ٢٠٠١) (محمد، ٢٠٠٥) (2007 Plotnik) (زكريا، ٢٠٠٨) (Rice& Ryan& Samson, 2008) (Novak & Gwin) (2012, (جواد، ٢٠١٥).

٧- ندرة الدراسات العربية التي تناولت إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy) في تعليم اللغة العربية؛ لذا فهناك حاجة إلى معرفة وتحديد النتائج التي تترتب على استخدام هذه الإستراتيجية خاصة في تدريس القواعد النحوية في المرحلة الثانوية؛ لمعالجة ما يعانيه طلاب هذه المرحلة من ضعف في واضح في اكتسابهم للمفاهيم النحوية وتطبيقاتها واستبقائها، وكذلك النفور وعدم الإقبال على تعلمها هذه المفاهيم وضعف فعالية الذات لديهم.

وعليه فقد جاء البحث الحالي محاولاً تذليل صعوبات تعلم المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال تدريسها باستخدام إستراتيجية تربوية حديثة تقوم على فعالية المتعلمين ونشاطهم وتجعل لهم الدور الأساسي في التعلم؛ الأمر الذي يمكن معه زيادة فعالية الذات، وإدراك أهمية وقيمة ما يكتسبونه من مفاهيم نحوية فيحسنون استخدامها وتطبيقها واستبقائها، وهذه الإستراتيجية هي إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy).

تحديد مشكلة البحث:

انطلاقاً مما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في معاناة كثير من طلاب المرحلة الثانوية في اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها واستبقائها، وضعف فعالية الذات في تعلم هذه المفاهيم، وأن هذا يرجع إلى عدة أسباب، يأتي في مقدمتها: سيطرة طرائق التدريس التقليدية لدى كثير من معلمي اللغة العربية، وبخاصة عند تدريسهم للقواعد النحوية وتناولهم لها وكأنها معارف ومعلومات جافة، الأمر الذي جعل الطلاب يعانون في حفظ المفاهيم النحوية

وعدم إدراك أهميتها وكيفية توظيفها في إنتاجهم اللغوي؛ ومن ثم فقد جاء هذا الإنتاج اللغوي مليئا بالأخطاء النحوية. وهذا ما قد أوجب ضرورة البحث عن الاستراتيجيات التربوية الحديثة واستخدامها للإسهام في علاج هذه المشكلة؛ وعليه فقد جاء البحث الحالي مستخدماً إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy) في تدريس القواعد النحوية؛ لمساعدة طلاب المرحلة الثانوية في الإقبال على اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها واستبقائها وتنمية فعالية الذات. وعليه يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) على اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها استبقائها وتنمية فعالية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟"
وللإجابة عن هذا السؤال الرئيس يجب الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ١- ما المفاهيم النحوية المقررة علي طلاب الصف الأول الثانوي ؟
- ٢- ما أسس استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) في تدريس القواعد النحوية لطلاب الصف الأول الثانوي؟
- ٣- ما أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) في اكتساب وتطبيق المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي ؟
- ٤- ما أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) على استبقاء المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
- ٥- ما أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) على تنمية فعالية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
- ٦- ما العلاقة بين اكتساب وتطبيق المفاهيم النحوية وتنمية فعالية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي :

- ١- تعرف المفاهيم النحوية المقررة علي طلاب الصف الأول الثانوي.
- ٢- تعرف ماهية إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy) وأهميتها وأسسها وكيفية تطبيقها.

- ٣- تعرف أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy) على اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- ٤- تعرف أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy) على استبقاء المفاهيم لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- ٥- تعرف العلاقة بين اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها استبقائها وتنمية فعالية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث:

يستمد الحالي أهميته فيما يمكن أن يسهم به من الناحية النظرية والتطبيقية في إفادة الفئات الآتية:

- ١- مخططي المناهج ومطوريهها: يقدم البحث اختبارا لقياس المفاهيم النحوية، ومقياسا لفعالية الذات لطلاب الصف الأول الثانوي، ودليلا للمعلم لتدريس القواعد النحوية، ودليلا الطالب، حيث يمكن وضع هذه الأدوات في الاعتبار عند تطوير مناهج اللغة العربية.
- ٢- المعلمين والموجهين: حيث يمكن أن يفيدهم هذا البحث في:
 - إعداد دليل يوضح لهم مبادئ التعليم وفق إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب وأسسها.
 - تقديم اختبار في المفاهيم النحوية لطلاب الصف الأول الثانوي يساعدهم في الوقوف على مستوى أداء هؤلاء الطلاب في هذه المفاهيم وتطبيقها واستبقائها.
 - تبصيرهم بأهمية فعالية الذات لدى الطلاب؛ مما يفيدهم في توجيه الطلاب وتدريبهم على التعلم النشط، وضرورة المشاركة الفعالة في أحداث التعلم ومهامه المختلفة.
 - تقديم مقياس في فعالية الذات لطلاب الصف الأول الثانوي، يساعدهم في الوقوف على مستوى هذه الفعالية لدى هؤلاء الطلاب
- ٣- طلاب الصف الأول الثانوي: يقدم البحث نماذج تطبيقية بدليل الطالب، تساعد الطلاب على فهم دروس النحو واكتساب مفاهيمه وتطبيقها واستبقائها، وتساعدهم على التعلم الذاتي عبر الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy)، وتنمية فعالية الذات لديهم، هذا فضلا عن إمكانية استخدام هذه النماذج في تحصيل اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى.

أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy)

٤ - الباحثين: فتح آفاق بحثية جديدة أمام الباحثين لإجراء مزيد من البحوث لتنمية المفاهيم النحوية في المراحل الدراسية الأخرى باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy) وتنمية المهارات اللغوية مع إمكانية الاستفادة من أدوات البحث الحالي.

منهج البحث :

نظراً لطبيعة البحث الحالي فإنه يستخدم المنهجين التاليين:
- المنهج الوصفي؛ وذلك لإعداد الإطار النظري للبحث، ووصف الإجراءات التي اتبعت في بناء الأدوات.

- المنهج شبه التجريبي؛ ويستخدم عند تحديد مجموعة البحث، وتطبيق أدوات القياس المستخدمة قليلاً وبعدياً، وعند تطبيق إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy) في دروس القواعد النحوية. وقد تم اختيار التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة.

أدوات البحث ومواده:

للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق ما يرمى إليه من أهداف تم إعداد أدوات البحث ومواده التالية:

- قائمة بالمفاهيم النحوية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي.
- اختبار اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها لطلاب الصف الأول الثانوي.
- مقياس فعالية الذات لطلاب الصف الأول الثانوي.
- تصميم الموقع التعليمي القائم على إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy).
- دليل المعلم لتدريس القواعد النحوية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy).

مصطلحات البحث:

في ضوء الخلفية النظرية المتضمنة بالبحث، يمكن تحديد مصطلحاته إجرائياً على النحو التالي:

- حجم الأثر: يعرف في البحث الحالي إجرائياً بأنه: "التأثير الإيجابي لاستخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy) في اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها واستبقائها وتنمية فعالية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك بحساب مربع إيتا (η^2)، والذي يستخدم للعينات المرتبطة وغير المرتبطة.

- الإستراتيجية: تعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنها: "مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم والطلاب معاً في تتابع منطقي لتناول موضوعات النحو بالتحليل والمناقشة والتخطيط والتدريب بغرض اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها واستبقائها وتنمية فعالية الذات لدى الطلاب".

- الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy): تعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنها: "نشاط تربوي هادف يتصل بدروس القواعد النحوية لطلاب الصف الأول الثانوي يعتمد على عمليات البحث والإبحار في الانترنت بخطوات عملية محددة؛ وذلك بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة المطلوبة بأقل تكلفة ووقت ممكنين؛ من أجل اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها واستبقائها وتنمية فعالية الذات".

- المفاهيم النحوية: تعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنها: "التصور العقلي الذي يكونه طالب الصف الأول الثانوي عن كلمة أو مصطلح ذي دلالة لفظية لغوية تتعلق بنظم الكلام وتركيبه، التي تحدد معناه وبعض خصائصه وسماته وقاعدته التي تضبط هذه السمات؛ وذلك ليتمكن الطالب من استخدامه بشكل صحيح وانتقاله إلى حيز التعبير المتمثل في الإنتاج اللغوي كلاماً وكتابة".

- الاكتساب: يعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنه: "قدرة طلاب الصف الأول الثانوي - مجموعة البحث - على التمييز بين المفاهيم النحوية المقررة في كتاب اللغة العربية على أساس الصفات المشتركة بينها وتقاس هذه القدرة بوساطة اختبار الاكتساب والتطبيق الذي أعده الباحثان للموضوعات النحوية المحددة".

- الاستبقاء: يعرف إجرائيا في البحث الحالي بأنه: " كمية ما تبقى في ذاكرة طلاب الصف الأول الثانوي من المفاهيم النحوية وتقاس بوساطة إعادة تطبيق اختبار اكتساب وتطبيق المفاهيم النحوية- نفسه على أن تكون هناك مدة مناسبة بين التطبيقين".
- فعالية الذات: تعرف إجرائيا في البحث الحالي بأنها: " مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، التي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته لانجاز المهام المكلف بها، وتحدد في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها طالب الصف الأول الثانوي في مقياس فعالية الذات المستخدم في هذا البحث".

حدود البحث؛

- تعميم نتائج البحث الحالي محدد بالعوامل والمحددات التالية:
- اقتصر هذا البحث على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بلغ عددها (٤٠) طالبا، وهم يمثلون فصلا من فصول مدرسة الخارجية الثانوية بنين خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م التابعة لإدارة الخارجية التعليمية - محافظة الوادي الجديد- وذلك لتوافر التجهيزات والتسهيلات اللازمة لتطبيق تجربة البحث. وقد اختير طلاب الصف الأول الثانوي؛ لأن هذا الصف يعد بداية مرحلة الثانوية، وأن طلابه قد وصلوا إلى مستوى من النضج العقلي واللغوي يؤهلهم إلى تكوين مجموعة من التصورات العقلية حول المفاهيم النحوية التي تقدم لهم، كما أن عقولهم قد أدركت بعض المفاهيم النحوية السابقة في المرحلة الإعدادية؛ مما يؤهلهم ذلك لدراسة المفاهيم النحوية المقررة عليهم باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

- اقتصر البحث على تعرف أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.
- اقتصر البحث على المفاهيم النحوية المرتبطة بموضوعات القواعد النحوية المقررة على الطلاب في الفصل الدراسي الأول وما يتفرع منها من مفاهيم دون غيرها؛ وذلك لصعوبة التطبيق في فصلين دراسيين، وهذه الموضوعات هي: (الأفعال التامة والناقصة- أفعال المقاربة والرجاء والشروع- إعمال اسم الفاعل- إعمال صيغ المبالغة- إعمال اسم المفعول) حيث تمثل هذه الموضوعات وحدة مترابطة.

خطوات البحث وإجراءاته :

للإجابة عن أسئلة البحث قام الباحثان بالإجراءات التالية :

١- تحديد المفاهيم النحوية الرئيسية وما يرتبط بها من مفاهيم فرعية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي، وذلك من خلال ما يلي:

أ- تحليل محتوى موضوعات القواعد النحوية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الأول، وهي: (الأفعال التامة والناقصة- أفعال المقاربة والرجاء والشروع- إعمال اسم الفاعل - إعمال صيغ المبالغة- إعمال اسم المفعول).

ب- صياغة الأهداف السلوكية لموضوعات القواعد النحوية ووضعها في قائمة، وعرضها على مجموعة من المحكمين، وتعديلها في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم.

٢- الاطلاع على ما تيسر من الدراسات والبحوث السابقة وكذلك الكتابات والأدبيات المتخصصة ذات الصلة بموضوع البحث؛ وذلك بهدف:

أ- تحديد أسس وإجراءات تدريس المفاهيم النحوية لطلاب الصف الأول الثانوي باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب

ب- إعادة تنظيم موضوعات النحو المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي وفقاً لإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy).

ج- إعداد دليل المعلم ودليل الطالب في موضوعات القواعد النحوية باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy).

د - بناء أداتي القياس: اختبار اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها، ومقياس فعالية الذات؛ وذلك لقياس أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy) في اكتساب أفراد عينة البحث للمفاهيم النحوية وتطبيقها واستبقائها وتنمية فعالية الذات لديهم.

٣- عرض أدوات البحث ومواده التي شملت: (دليل المعلم، ودليل الطالب، واختبار اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها، و مقياس فعالية الذات) على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم لمعرفة صلاحيتها للتطبيق وحاجتها للتعديل.

أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy)

٥- إجراء التعديلات المناسبة في أدوات البحث ومواده وفقاً لآراء السادة المحكمين وملاحظاتهم.

٦- تطبيق أداتي القياس على عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوي (غير العينة الأصلية للبحث) بهدف تحديد صدق هذه الأدوات وثباتها والزمن اللازم للإجابة عن مفرداتها.

٧- وضع أداتي القياس في صورتها النهائية بناء على نتائج التجربة الاستطلاعية.

٨- اختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي.

٩- تطبيق أداتي القياس تطبيقاً قبلياً على أفراد مجموعة البحث.

١٠- تدريس المجموعة التجريبية لدروس النحو قيد البحث باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy).

١١- تطبيق أداتي القياس تطبيقاً بعدياً على أفراد مجموعة البحث.

١٢- تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها الآجل على أفراد مجموعة البحث، وهو الاختبار ذاته الذي طبق عليهم من قبل، وذلك بعد مضي ثلاثة أسابيع من التطبيق البعدي لهذا الاختبار؛ لبيان مدى احتفاظ أفراد هذه المجموعة بالمفاهيم النحوية التي تم اكتسابها وتطبيقها.

١٣- جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً.

١٤- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

١٥- تقديم المقترحات والتوصيات في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث.

ثانياً: الإطار النظري للبحث

في ضوء ما يهدف إليه البحث الحالي، جاء الإطار النظري معداً من خلال الكتابات والدراسات والبحوث العربية والأجنبية، متناولاً ثلاثة محاور رئيسة، وهي: المفاهيم النحوية وتطبيقها واستبقائها، وفعالية الذات، وإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy). ويهدف هذا العرض إلى:

- تحديد المفاهيم النحوية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي وكيفية تطبيقها واستبقائها لديهم.

- تحديد المتطلبات اللازمة لتحقيق فعالية الذات وقياسها لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- تحديد أسس وخطوات استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy) في تدريس القواعد النحوية.
 - الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات السابقة في تأكيد أهمية هذا البحث وضرورة إجرأه.
 - الاستفادة من إجراءات البحوث والدراسات السابقة في اختيار مجموعة البحث وإعداد أدواته.
 - تعرف نتائج البحوث والدراسات السابقة ومقارنتها بالنتائج التي سيتمخض عنها البحث الحالي.
- وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ- المحور الأول: المفاهيم النحوية:

النحو العربي مثل أي مادة دراسية له مفاهيمه الخاصة التي تزيل أي لبس أو غموض في فهم اللغة، ويقتضى ذلك تعريف المفاهيم النحوية وتحديداتها وتوضيحها وفق دلالتها المختلفة والالتزام بها كمفتاح للفكر الحيوي اللغوي. ومن ثم نجد هناك تعريفات عديدة للمقصود بالمفهوم النحوي؛ ويرجع ذلك إلى أن المفهوم بوجه عام يحدد على أساس أنه صورة ذهنية يكونها الفرد عن أشياء أو حوادث في البيئة من حوله، وذلك حسب الصفات المشتركة بينها.

المقصود بالمفهوم النحوي:

- عرف عبد الحافظ (٢٦،٢٠٠٥) المفهوم النحوي أنه: "التصور العقلي المعرفي التي يكونه الطلاب للعلاقة بين المصطلحات النحوية المقررة عليهم ومعرفة خصائصها وتحديد القاعدة التي تضبط هذه الخصائص"

- وعرفه الزهراني (٢٠،٢٠١٤) بأنه: "صورة عقلية مجردة يكونها الطالب عن الكلمة وبنيتها وعلاقتها بغيرها في الجملة، ولها قاعدة تضبط خصائصها وسماتها؛ لتدل على الباب النحوي الذي تنتمي إليه، بحيث يمكن تمييزها عن غيرها والحكم على الشاذ بشكل واضح".

- وعرف كل من على وصالح (٥٨،٢٠١٤) المفهوم النحوي أنه: "تصور عقلي يكونه الفرد للدلالة على بعض المعاني والمصطلحات النحوية، ثم ينتقل الفرد بهذا المفهوم من عالم

الفكر إلى حيز التعبير باللغة في الحديث والكتابة؛ أي أن المفهوم النحوي لا بد أن ينتقل من حيز التفكير العقلي المجرد إلى حيز التعبير في الإنتاج اللغوي كلاما وكتابة".
- وعرفه بصل(٢٠١٥، ٢٢٥) بأنه: "التصور العقلي الذي يكونه المتعلم عن كلمة أو مصطلح ذي دلالة لفظية لغوية تتعلق بنظم الكلام وتركيبه، التي تحدد معناه وبعض خصائصه وسماته وقاعدته التي تضبط هذه السمات، وذلك لينتقل إلى التعبير اللغوي السليم حديثا وكتابة".

ومن هذه التعريفات يتضح أن:

- المفهوم النحوي هو: صورة ذهنية مجردة لها خصائص وسمات تميزها عن غيرها من المفاهيم.

- المفهوم النحوي هو: تصور عقلي يتكون لدى المتعلم بناء على فهمه للدلالة اللفظية والوظيفية للكلمة أو المصطلح النحوي، واستنتاجه لما يميز المفهوم من خصائص وسمات.

- الهدف من تعلم المفاهيم النحوية هو الانتقال من حيز التصور العقلي إلى حيز التطبيق العملي، حيث التعبير اللغوي الصحيح حديثا وكتابة.

أهمية المفاهيم النحوية:

لقد أكد كثير من رجال التربية بل وحثوا على ضرورة تعلم المفاهيم النحوية واكتسابها بصورة صحيحة في جميع المراحل التعليمية، وبخاصة في المرحلة الثانوية؛ وذلك لأن تعلم واكتساب المفاهيم النحوية سوف يساعد على:

- فتح باب المعرفة لاستخدام اللغة العربية استخداما صحيحا.
- تعلم مفاهيم المواد الدراسية الأخرى المتصلة باللغة العربية.
- الوصول إلى فهم عميق لطبيعة مادة النحو وتنظيم المعرفة النحوية في صورة ذات معنى.
- إكساب الطالب دقة التعبير وتوصيل الأفكار بسهولة ويسر مع مراعاة الصحة اللغوية.
- التمكن من عملية التحليل الإعرابي للمفردات والتراكيب وما يترتب على موقع الكلمات من معنى ودلالة. فهمي(٢٠٠٨، ٢٢).

- فهم أساسيات النظام النحوي للغة واستيعابه والتخفيف من تراكم مسائل النحو وتشعبها.
- القدرة على الصحة اللغوية التي تعد ضابطا لكافة المهارات اللغوية من اللحن والخطأ في فنون اللغة المختلفة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

- تنمية القدرات العقلية المختلفة لدى الطالب مثل: التحليل، والموازنة، والمقارنة، والتصنيف، والتمييز، وإدراك العلاقات... هطيف (٢٠٠٨، ١٩).
- القضاء على الحفظ وتحقيق الوظيفية لمادة النحو وجعلها ذات معنى وهدف لدى الطالب.
- تهيئة الفرص للتعلم الذاتي من خلال تطبيق الطالب لما يتعلمه في المواقف المشابهة.
- انتقال أثر التعلم لدى الطالب وذلك بتطبيق ما تعلمه من مفاهيم في فروع اللغة العربية والمواد التي يدرسها وفي مواقف تعليمية حياتية جديدة. الخالدة (٢٠١١، ٤٢).
- ومن خلال ما سبق يتضح مدى أهمية المفاهيم النحوية وضرورة تعلمها وإكسابها لطلاب المرحلة الثانوية؛ فتعلم هذه المفاهيم سوف يسهم بشكل عام في تعلم اللغة العربية، والنحو العربي بوجه خاص، ومن ثم زيادة فعالية المتعلم في أحداث التعلم ومهامه المختلفة، وهذا يزيد من فعالية الذات لديه، ومن ثم فإن اكتساب المفاهيم النحوية من خلال فعالية الذات يسهل عملية التعلم، وهذا يؤكد ارتباط اكتساب المفاهيم وتطبيقها بفعالية الذات وتأكيد دور المتعلم.

أنواع المفاهيم النحوية:

للمفاهيم العلمية (النحوية) تقسيمات وتصنيفات متعددة؛ إذ يمكن تقسيمها من حيث:

١- مستوى المفاهيم إلى:

- أ- مفاهيم أولية: وهي المفاهيم الرئيسة التي لا تشتق من مفاهيم أخرى، مثل الفاعل مفهوم أولى يشتق منه عدة مفاهيم فرعية كالمثنى، والجمع السالم بنوعيه، جمع التكسير.
- ب- مفاهيم مشتقة: وهي تلك المفاهيم التي يمكن اشتقاقها من مفاهيم أخرى.

٢- درجة تعقيد المفاهيم:

- أ- مفاهيم محسوسة: وهي تلك المفاهيم البسيطة التي يعتمد أساس اشتقاقها مباشرة على الملاحظة والخبرة الحسية.
- ب- مفاهيم مجردة: وهي تلك المفاهيم المعقدة التي تحتاج إلى أعلى مستويات من النمو العقلي وكفاية من الخبرة الحسية واغلب المفاهيم النحوية من هذا النوع.

٣- درجة تعلم المفاهيم:

- أ- مفاهيم سهلة التعلم: وهي التي سبق للطالب أن درسها أو اكتسبها في متطلبات تعلمه.

ب- مفاهيم صعبة التعلم: وهى المفاهيم التي يستخدم في تعريفها كلمات غير مألوفة للطلاب، أو لم تمر بخبراتهم من قبل، وبالتالي تكون الطاقة الذهنية المبذولة في تعلمها أكبر من المفاهيم التي سبق لهم أن درسوها أو اكتسبوا متطلبات تعلمها. (العبدوى، ٢٠٠٣، ٢٦١) (عبد الهاشمي، ٢٠١١، ٦٧) (الزهراني، ٢٠١٣، ١٠٣) (الجبوري، ٢٠١٣، ٤٥)

وعلى ضوء هذه التصنيفات يتضح أن المفاهيم النحوية لا تختلف في تصنيفها عن المفاهيم العلمية، فمنها ما هو بسيط، ومنها ما هو معقد شديد التجريد، ومنها ما هو سهل التعلم وآخر صعب التعلم، كما أن هناك مفاهيم نحوية أولية (أساسية) يجب معرفتها قبل معرفة المفاهيم الفرعية (المرتبطة)؛ ولذلك يرى البحث الحالي أنه يمكن تصنيف المفاهيم النحوية إلى: مفاهيم أساسية، ومفاهيم مرتبطة (ذات علاقة)، كما يمكن تصنيفها إلى تفصيلات أكثر دقة وارتباطا بالموضوعات النحوية. وهذا ما يضعه البحث الحالي في الحسبان عند إعداد قائمة المفاهيم النحوية لطلاب الصف الأول الثانوي مع مراعاة التدرج في صعوبة المفهوم النحوي وتعقده.

خصائص المفاهيم النحوية:

تتشترك المفاهيم النحوية مع غيرها من المفاهيم في كثير من الخصائص، إلا أن لها جملة من الصفات والخصائص التي تميزها عن باقي هذه المفاهيم، التي يمكن إجمالها فيما يلي:

- ١- المزية أو التجديد: فالمفهوم النحوي كما يشير كل من عطية وخلف الله (٢٠١٢، ١٠٣) يرمز لسمة أو مجموعة من السمات المجردة ويعد رمزا لهذه الخاصية، فالفاعل يستخدم المعارف النحوية ذات السمات المشتركة في التدليل على أنه من قام بالفعل أو اتصف به.
- ٢- التمييز: فالمفهوم النحوي كما يشير فرج (٢٠١٤، ٧٩) يشتمل على جميع السمات التي تجمع المفهوم تحته وتميز بينه وبين السمات التي يمكن أن تستبعد مفاهيم أخرى يمكن أن تتداخل معه فمفهوم الفعل الماضي له مجموعة من السمات التي تميزه عن غيره من الأفعال مثل الفعل المضارع أو فعل الأمر.

- ٣- التعميم: فالمفهوم النحوي كما يشير عبد المجيد (٢٠١٤، ٦٠) لا ينطبق على حال بعينها أو موقف معين بل لا بد أن تجمع في ضوئه مجموعة من الأشياء والخصائص والمواقف،

مفهوم الفعل المضارع لا ينطبق على فعل مضارع معين بل ينطبق على كل فعل تتوافر فيه دلالة الفعل المضارع.

٤- الملاحظة: وهى نتاج تكوين المفهوم، ويظهر المفهوم من خلال الأمثلة التي تقدم للتدليل على انطباق المفهوم النحوي عليها، مثل ملاحظة التغيرات التي تحدث نتيجة دخول كان وأخواتها على الجملة الاسمية (بصل، ٢٠١٥، ٢٥٥).

والى جانب هذه الخصائص يرى البحث الحالي أن المفاهيم النحوية مفاهيم قابلة للنمو والتطور، حيث لا تظهر فجأة في ذهن المتعلم، بل تتكون لديه في صورة عقلية تنمو في عقله بنمو قدرته على فهمها وتتطور ليستخدما كوسيلة لصحة التعبير اللغوي، هذا كما أن المفاهيم النحوية يعبر عنها برمز أو مصطلح ذي دلالة لفظية.

أسس اكتساب وتطبيق المفاهيم النحوية:

لقد سبق القول بأن المفاهيم النحوية لا تظهر فجأة بل تنمو وتتطور بالتدرج في ظل الخبرات والنضج العقلي المناسب والخبرات التي يمر بها المتعلم. وهذا يعنى كما يشير الطيطى (٢٠١٠، ١٠٩) ضرورة إعطاء الطالب الفرصة لتعرف الخصائص والسمات المميزة لكل مفهوم نحوي وتصنيفه وتمييزه عن غيره. ويرى كل من Aliakbari & Toni (2011، 112) أن اكتساب الطالب لخبرات جديدة يزيد من فهمه للمفاهيم لتصبح أكثر عمقا واتساعا؛ لذا فالمفاهيم النحوية تتشابه لدى الطلاب بقدر ما تتشابه الخبرات التي يمرون بها، ومن المحتمل أن يعنى المفهوم الواحد معانٍ مختلفة بالنسبة لهم نتيجة خبراتهم المختلفة؛ مما يعنى تباين مستوى فهم الطلاب للمفاهيم النحوية. وهذا يتطلب الانتقال من مرحلة التجريد إلى مرحلة التعميم. ويرى عبد الباسط (٢٠١٤، ٩٨) أن نمو المفاهيم النحوية وتطورها يرتبط بخبرات الطلاب ويمدى تنوعها، وبمستوى نضجهم العقلي، ومدى تحقيق المفاهيم لأهدافهم، ومعدل نمو المفهوم.

والى جانب ما سبق ونتيجة لاستقراء بعض الكتابات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم النحوية (السليطى ٢٠٠٢، (عصر ٢٠٠٥، (فهيمى، ٢٠٠٨، (عاشور والحوامدة ٢٠١٠، (بصل، ٢٠١٤) (العبد الله ٢٠١٥) فقد خرج البحث الحالي بمجموعة من الأسس التي يرى ضرورة الأخذ بها عند إكساب طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية وتطبيقها في المواقف والأنشطة اللغوية المختلفة، وهذه الأسس هي:

- عرض المفاهيم النحوية بصورة مبسطة ومناسبة للطلاب وربطها بواقعهم وخبراتهم.
- تنمية المفهوم النحوي لدى الطلاب من خلال اللغة الوظيفية، ومساعدة الطلاب على فهم المعنى التجريدي للمفهوم.
- إثراء خبرات الطلاب ليصبح فهمهم للمفهوم النحوي أكثر عمقا.
- ربط المفاهيم النحوية الجديدة التي يدرسها الطلاب بالمفاهيم السابق دراستها.
- تقديم مكونات المفهوم النحوي للطلاب، حيث إن المفهوم النحوي يتكون من شقين هما:
اسم المفهوم الذي يعرف به، ودلالته اللفظية.
- التأكيد على فعالية الطلاب ونشاطهم، فذلك يجعل التعليم فعلاً ذا معنى بالنسبة لهم ويجعل المعرفة نشطة يمكن تطبيقها وتوظيفها في مواقف جديدة أكثر صعوبة.
- حث الطلاب على اكتساب المفهوم من خلال ربطه بمعنى أو فعل يقومون بها ليظل لأطول فترة ممكنة في الذاكرة ومساعدتهم على تكوين تصور ذهني لكل مفهوم في بنيتهم المعرفية.
- مراعاة التدرج في تقديم المفاهيم النحوية فمن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.
- مساعدة الطلاب على استخلاص السمات الأساسية المشتركة للمفهوم النحوي وتحديد ثم تطبيق هذه السمات على جميع عنصر فئة المفهوم والحالات الأخرى الممثلة.
- تعرف مدى تمكن الطلاب من المفهوم النحوي من خلال قدرتهم على تمييز المفهوم من بين مجموعة من المفاهيم، والتنبؤ بناء على مقدمات التفسير.
- ومن الملاحظ أن هذه الأسس تتمشى كثيرا مع طبيعة اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها ومن ثم استبقائها في ذهن طلاب المرحلة الثانوية، وبخاصة مراعاة المجهود الذهني والخبرات السابقة للطلاب عند القيام بالتجريد والاستدلال مروراً بالملاحظة التي تقوم على الحواس لاستنتاج أوجه الشبه والاختلاف، والتصنيف الذي يعنى تحديد الخصائص المشتركة واستنتاج المعنى الوظيفي للكلمة في سياقها، وهذا كله يؤكد ويحث على أهمية دور الطالب في أحداث التعلم ومهامه، فالطالب يعد محور العملية التعليمية، الأمر الذي يتطلب أن يكون لديه قدر مرتفع من فعالية الذات. ومن هنا تتضح العلاقة ما بين فعالية الذات وتعلم المفاهيم النحوية، وهذا ما يتناوله الإطار النظري من البحث في المحور التالي:

ب- المحور الثاني: فعالية الذات:

لقد ظهر مفهوم فعالية الذات Self –Efficacy علي يد العالم الأمريكي ألبرت باندورا عندما قدم نظرية متكاملة لهذا المفهوم عام (١٩٧٧) حدد فيها أبعاد فعالية الذات ومصادرها المختلفة (Bandura,1977). وتعد فعالية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد؛ حيث تمثل مركزاً مهماً في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، إذ تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة (صالح، ١٩٩٣). وقد عرف باندورا Bandura (1986) فعالية الذات بأنها: "الأحكام الشخصية لقدرات الفرد علي تنظيم المهام، والعمل علي إنجازها لتحقيق الأهداف الموضوعة، أي حكم الفرد علي مدي استطاعته تحقيق مستوى معين من الإنجاز". كما عرفها الجاسر (٢٠٠٧، ٢٩) بأنها: "اعتقادات الأفراد في قدراتهم على الأداء في مجالات معينة، وعلى إحراز الأهداف، وإنجاز السلوك، ويتضمن هذا المفهوم بعض الأبعاد التي أظهرها التحليل العاملي مثل: الثقة بالنفس، والقدرة على التحكم في ضغوط الحياة، والصمود أمام خبرات الفشل، والمثابرة للإنجاز.

أبعاد فعالية الذات:

هناك ثلاثة أبعاد لفعالية الذات، تختلف معتقدات الفرد عن فعاليته الذاتية وفقاً لها، وهي: قدر الفعالية: Magnitude وتشير إلى مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة. والعمومية: Generality وتشير إلى انتقال فعالية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة. والقوة أو الشدة: Strength وتشير إلى إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام، أو الأنشطة موضوع القياس (Bandura,1977) (أبو هاشم، ١٩٩٤) (الزيات، ٢٠٠١).

أهمية فعالية الذات:

تعدّ فعالية الذات إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة؛ حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته قدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (المزروع، ٢٠٠٧). ولفعالية الذات كذلك علاقة إيجابية بالإنجاز في المجالات المختلفة، حيث تعدّ مثيراً مهماً لدافعية الفرد لمواجهة مشكلاته وضغوطاته، بما يسهم في تحقيق أهدافه، فالسلوك

الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقد الفرد عن فعاليته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتعامل الناجح مع أحداث الحياة (Bandura, 1997).

كما أن معتقدات الطلاب حول فعاليتهم الذاتية تحدد بقدر كبير مستوي دافعيته، وتشكل كم الجهود المعرفية التي يبذلونها في إنجاز مهامهم التعليمية، والزمن الذي يقضونه للتغلب على العقبات التي يواجهونها؛ أي أنه كلما زادت ثقة الطلاب في فعاليتهم الذاتية زادت مجهوداتهم وزاد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات، أما هؤلاء الذين تساورهم شكوك حول فعاليتهم الذاتية فإنهم يقللون من مجهوداتهم، ويحاولون حل المشكلات بطريقة غير ناجحة. (الشعراوي، ٢٠٠٠، ٢٩٣) (الزيات، ٢٠٠١، ٥١٠) (عبد السلام، ٢٠٠٢، ٩٢).

كما يؤكد الجاسر (٢٠٠٧، ٢٨) أن فعالية الذات تكشف مستوي ثقة المتعلم في نفسه وفي قدرته على إنجاز المهمة التعليمية، حتى ولو لم يثقل تعزيزاً أو دعماً خارجياً. حيث تتولد فعالية الذات من خلال تفاعل الفرد مع البيئة واستخدامه لإمكانياته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وقدراته على النجاح في أدائها. إذ بينما يعتقد الأفراد ذوو الفعالية العالية أن لديهم القدرة على إنجاز المهمات المقدمة لهم بنجاح، فإن الأفراد ذوي الفعالية المتدنية يميلون - عند مواجهة مهمات معينة يرونها صعبة - إلى الاستسلام بسهولة والإصابة بالكسل وبالتالي يقومون بتنفيذ هذه المهمات بأداء ضعيف وأحياناً دون أداء. وبذلك تؤثر معتقدات الفرد كما يشير كلا من يعلون والمحاسنة (٢٠١١) حول فعاليته الذاتية - سواء أكانت صحيحة أم خطأ - في اختياره لمهام التعلم التي يتصدي لها، فالأفراد يتجنبون المهام التي يعتقدون أنها تفوق قدراتهم، ويشرعون في تنفيذ تلك المهام التي يعتقدون أنهم قادرون على إنجازها.

طبيعة فعالية الذات:

تمثل فعالية الذات أحد المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية Theory Cognitive Social عند باندورا حيث يعد مفهوم فعالية الذات محورياً رئيساً من محاور هذه النظرية التي ترى أن لدى الأفراد القدرة على ضبط سلوكهم وتوجيهها نتيجة لما لديهم من معتقدات شخصية، فالأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية Self- Beliefs يمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم (Bandura, 1986). والنظرية المعرفية الاجتماعية تفترض أن سلوك الفرد، والبيئة، والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، حيث يتحدد السلوك

الإنساني- في ضوء هذه النظرية- تبادلياً بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي: العوامل الذاتية Factors Personal، والعوامل السلوكية Factors Behavioral، والعوامل البيئية Environmental factors وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية التبادلية Reciprocal determinism (عبد الحميد وأبو هاشم، ٢٠٠٧).

ويؤكد كل من يعلون والمحاسنة (٢٠١١، ٤٠٠) أن فعالية الذات ليست عملاً ثابتاً أو مجرد معرفة الفرد بما ينبغي عمله، بل هي قدرة مركبة تتشكل من مجموعة من المهارات المعرفية والاجتماعية والسلوكية تنتظم في أعمال متكاملة يقوم بها الفرد لتحقيق أغراض متعددة، حيث تساعد فعالية الذات علي توقع مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد في نشاط معين، ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة أمام المواقف الصعبة؛ ومن ثم فكما يرى الحربي (٢٠٠٦) أنه كلما زاد الإحساس بفعالية الذات زاد الجهد والمثابرة والصلابة، فالأفراد ذوو فعالية الذات المرتفعة يتعاملون مع المشكلات والأنشطة الصعبة بمزيد من الإحساس بالهدوء والرصانة.

وهكذا فإن فعالية الذات تعبر عن معتقدات الفرد في إمكاناته الذاتية، ومدى ثقته في قدراته ومعلوماته، وأنه يمتلك من المقومات العقلية المعرفية، والانفعالية الدافعية، والحسية العصبية القدر الذي يمكنه من تحقيق المستوي الأكاديمي الذي يرتضيه (سليمون، ٢٠٠٣)؛ ويعني ذلك أن الكيفية التي يفكر ويعتقد ويشعر بها الفرد تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها، إذ تشكل هذه المعتقدات المفتاح الرئيس للقوي المحركة لسلوك الفرد، فالفرد يعمل علي تفسير إنجازاته بالاعتماد علي القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها؛ مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح.

توقعات فعالية الذات:

لا تعكس فعالية الذات سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي للفرد، بل هي مجموعة من الأحكام التي لا تتصل بما ينجزه هذا الفرد فقط، ولكن أيضاً بالحكم علي ما يستطيع إنجازه في المستقبل (سليمون، ٢٠٠٣)؛ ومعني ذلك أن أحكام فعالية الذات ترتبط بالعمل المستقبلي علي وجه الخصوص، إذ إنها تفسر ثقة الفرد في قدرته علي أداء مهمة معينة في المستقبل، وهو فارق يفسر التباين الموجود بين توقعات النتيجة Outcomes Expectations وتوقعات الفعالية Efficacy Expectations، ففي الأولي يدرك الفرد أن

سلوكا معينا سوف يؤدي إلي نتيجة محددة، ولكن في الأخرى يعتقد الفرد أنه يستطيع أن ينجز بنجاح سلوكا مطلوبيا للخلوص إلي هذه النتيجة، وبذلك تختلف توقعات النتيجة اختلافا كبيرا عن توقعات الفعالية؛ فتوقعات النتيجة عبارة عن تقييمات خاصة يعطيها الفرد لنفسه عن النتائج التي يحققها أو يسعى إليها، أما توقعات الفعالية فإنها تعني معتقدات الفرد الذاتية حول قدرته على إنجاز المهام بكفاءة أو عما يستطيع إنجازه في المستقبل، وهذه التوقعات تمكن الفرد من تحديد ما إذا كان قادراً على القيام بسلوك معين أم لا في مهمة معينة، وتحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، كما تحدد إلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة. وهكذا تظهر العلاقة بوضوح كما يشير كلا من يعلون والمحاسنة (٢٠١١) بين توقعات النتيجة وتحديد السلوك المناسب للقيام بمهمة معينة، في حين أن توقعات الفعالية ترتبط بشكل واضح بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية؛ لأن الأفراد قد يعتقدون أن عملا معينا سوف يؤدي إلي نتائج محددة، ولكن إذا خالطهم شك في قدرتهم علي القيام بالأنشطة الضرورية لتحقيق هذه النتائج فلن يكون لتوقعاتهم تلك عن النتيجة تأثير على سلوكهم؛ ولعل هذا ما دفع علماء النفس إلي دراسة فعالية الذات في مجال الذاكرة والتعلم وغيرها من المجالات.

مصادر فعالية الذات:

بالرجوع إلى الكتابات المتخصصة أمكن تحديد مصادر فعالية الذات في أربعة مصادر رئيسة، هي: (Bandura,1997) (Giallo& Little. 2003) (عبد الحميد وأبو هاشم، ٢٠٠٧، ١٩)

١- الإنجازات الأدائية Accomplishment Performance ويقصد بها: التجارب والخبرات التي يقوم بها الفرد وتمثل المصدر الأكثر تأثيراً في فعالية الذات فالنجاح عادة يرفع توقعات الفعالية بينما الإخفاق المتكرر يخفضها.

٢- الخبرات البديلة: Experience Vicarious ويشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، ف رؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة والرغبة في التحسن والمثابرة مع المجهود، ويطلق على هذا المصدر التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين. فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة.

٣- الإقناع اللفظي: Persuasion Verbal وهي معلومات تأتي للفرد لفظياً عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة والفسولوجية النفسية الحالة.

٤- العوامل الداخلية التي تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا.

آثارفعالية الذات:

تؤثر فعالية الذات على جوانب متعددة لدي الفرد، يمكن إيجازها فيما يلي:

- الجوانب العملية المعرفية؛ فالأفراد مرتفعوا الفعالية الذاتية يتصورون سيناريوهات النجاح التي تزيد من أدائهم وتدعمه، في حين يتصور الأفراد منخفضوا الفعالية الذاتية دائماً سيناريوهات الفشل ويفكرون فيها. ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن معتقدات فعالية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير على: ١- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون فعالية مرتفعة يضعون أهدافاً طموحة، ويهدفون لتحقيق العديد من الإنجازات، بعكس من لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم. ٢- الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف. ٣- التنبؤ بالسلوك المناسب والتأثير على الأحداث. ٤- القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوو الفعالية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات، واتخاذ القرارات.

- كما تؤثر معتقدات الأفراد حول فعاليتهم الذاتية في تحديد مستوى الدافعية لديهم، فنظرية العزو السببي تقوم على مبدأ إن الأفراد مرتفعي الفعالية يعززون فشلهم إلى الجهد غير الكافي أو إلى الظروف الموقفية غير الملائمة، في حين أن الأفراد منخفضي الفعالية يعززون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم، فالعزو السببي يؤثر على كل من الدافعية، والأداء وردود الأفعال الفعالة عن طريق الاعتقاد في الفعالية الذاتية (الحربي، ٢٠٠٦).

- وكذلك تؤثر معتقدات فعالية الذات في كم الضغوط والإحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، حيث إن الأفراد ذوي الإحساس المنخفض بفعالية الذات يكونون أكثر عرضة للقلق، حيث يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم وسوف يؤدي ذلك بدوره إلى زيادة مستوى القلق، لاعتقادهم بأنه ليس لديهم المقدرة على إنجاز تلك المهمة كما إنهم أكثر عرضة للاكتئاب، بسبب طموحاتهم غير المنجزة، وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي، في حين يتيح

إدراك فعالية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الانسحابي من المهام الصعبة، عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما (عبد الحميد وأبو هاشم، ٢٠٠٧).

- كما تؤثر الفعالية الذاتية على عملية انتقاء السلوك، فالأفراد الذين لديهم إحساس بانخفاض مستوى الفعالية الذاتية ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديدا شخصيا لهم، حيث يتراخون في بذل الجهد ويستسلمون سريعا عند مواجهة المصاعب، وفي المقابل فإن الإحساس المرتفع بفعالية الذات يعزز الإنجاز الشخصي بطرق مختلفة، فالأفراد ذوو الثقة العالية في قدراتهم يرون صعوبات كتحدى يجب التغلب عليه، وليس كتهديد يجب تجنبه، كما أنهم يرفعون ويعززون من جهدهم في مواجهة المصاعب، بالإضافة إلى أنهم يتخلصون سريعا من آثار الفشل (يعلون والمحاسنة ٢٠١١).

ج- المحور الثالث: الرحلات المعرفية (Web Quests) :

يشهد العصر الحالي اهتماما متزايدا بشبكة الانترنت في خدمة العملية التعليمية، وذلك في مختلف أنحاء العالم؛ لما لها من آثار إيجابية في عمليتي التعليم والتعلم، حيث يؤدي استخدامها وتضمينها في المناهج الدراسية إلى تعلم أسرع وأعمق وأكثر بقاء واستمرارا، إذ إنها تسمح للمتعلمين بالوصول إلى المعلومات بسرعة ويسر.

ويؤكد ذلك صالح (٢٠١٤) حيث يرى أن الانترنت قد صارت جزءا لا يتجزأ من الحياة اليومية للطلاب فهم مولعون بالتكنولوجيا وبكل ما يتصل بها ويتعرضون للانترنت لفترة طويلة يوميا؛ مما يترك أثرا كبيرا على أساليب تعلمهم وطرائق تعليمهم. ويشير صبري (٢٠١٣) إلى أن أنشطة التعلم بمساعدة شبكة الانترنت تعد أكثر كفاءة من طريقة التدريس التقليدية؛ لأنها تزيد من فرص النجاح الأكاديمي، وترفع مستوى الدافعية لدى المتعلمين، كما أنها تجعل المتعلم مساهما إيجابيا في عملية التعليم، وتجعل التعلم أكثر متعة وإيجابية. ويرى رباح (٢٠١٤) أن أنشطة الانترنت تتوفر فرصا للاستفادة من إمكانيات الصورة والصوت والحركة في تدريس اللغة بفنونها المختلفة في مواقف تفاعلية، وتسمح للطلاب بمعالجة المعلومات في بيئة ذات طابع تكنولوجي، وتتيح لهم تفاعلا حيا ومباشرا مع الآخرين محادثة وكتابة لتنمية المهارات اللغوية، والوصول إلى مواقع المعلومات ذات العلاقة بمحتوي المنهج الدراسي لتشكل تكاملا في استخدام التقنية في خدمة اللغة العربية. كما أدت شبكة الانترنت إلى إحداث تغييرات في المجال

التعليمي حيث انعكست آثارها بشكل مباشر علي قدرات المتعلمين في اكتساب المعلومات ومعالجتها، وسمحت للمعلم بالتفرغ لأداء دوره الحقيقي المتمثل في التوجيه والإرشاد ومعالجة المشكلات الفردية.

وإلى جانب ذلك فالتعلم عبر الانترنت يعد من أهم العوامل التي تساعد علي بناء الثقة لدي المتعلم وتنمي قدرته علي التعلم الذاتي والمستمر (شليبي، ٢٠١٤) وتعزز من مهارات التفكير العليا لديه، وتتيح له الفرصة لبناء معارفه استنادا إلي معارفه السابقة ومن خلال العمل في مجموعات لحل المشكلات في المواقف الحياتية المختلفة وهو ما يتفق مع مبادئ البنائية الاجتماعية.

ومن البحوث والدراسات التي أكدت أهمية شبكة الانترنت في خدمة العملية التعليمية، نجد دراسات كل من: (عبد الجليل، ٢٠١٢) (السملوي، ٢٠١٢) (فتح الله، ٢٠١٣) (صالح، ٢٠١٤) (الغامدي، ٢٠١٤) (السمان، ٢٠١٤) حيث أشارت إلى أن التعلم من خلال شبكة الانترنت له إيجابيات عديدة منها؛ إمكانية تجاوز حواجز الزمان حيث إنه يوفر بيئة تعليمية ممتدة ودائمة ومتاحة لا تقتصر علي التعلم داخل الفصل، أو ضمن ساعات تدريسية محددة، مما يسمح بالاستفادة من دوافع المتعلمين العالية من خلال التفاعل بين المتعلم والشبكة عبر النص والصوت والصورة والحركة، كما يحقق التعلم الذاتي للمتعلمين من خلال تصميم بيئات تعليمية تساعد في الوصول إلي المعلومات وبناء المعرفة وتنمية المهارات في البحث بأنفسهم، كما يوفر للمتعلمين فرصا تعليمية غنية وذات معنى يتحكمون من خلالها في تقدمهم الأكاديمي.

وإلى جانب ذلك نجد العديد من المؤتمرات العلمية مثل: المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد المنعقد في الرياض (٢٠١١)، والمؤتمر الإقليمي للتعلم الالكتروني المنعقد بدولة الكويت (٢٠١١)، والمؤتمر الدولي الرابع للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد المنعقد في الرياض (٢٠١٥)، حيث أوصت بضرورة تشجيع المعلمين علي تنمية مهاراتهم التعليمية والحاسوبية لملائمة التطور في طرق التعلم الالكتروني واستراتيجياته سعيا إلي تحقيق الاستفادة القصوى من التقنيات التعليمية المتاحة وعلي رأسها شبكة الانترنت؛ لما توفره من محركات بحث عملاقة تضع بين أيدي المتعلمين المعلومات التي يبحثون عنها.

وانطلاقا من الأهمية السابقة فقد ظهرت النماذج التعليمية، التي تمثل الاستخدام الأمثل للبحث عن المعلومات في شبكة الانترنت. وتعد الرحلات المعرفية (الويب كويست Web)

Quest ومن أهم هذه النماذج، التي بدأ ظهورها علي يد دودج ومارش Dodge & March عام (١٩٩٥م) حيث تتبلور فكرة الرحلات المعرفية في تنفيذ أنشطة موجهة تبحث في موضوع أو قضية معينة، ويعتمد الحل فيها على مصادر المعلومات، وهي مواقع في شبكة الويب منتقاة سابقاً، كما يمكن استخدام مصادر تقليدية أيضاً مثل: الكتب والموسوعات والمجلات والأقراص المدمجة أو الاستعانة بأشخاص لهم علاقة بموضوع البحث..

ويتشكل مصطلح الرحلات المعرفية (Web Quests strategy) من كلمتين هما: كلمة (Web) يُقصد بها الشبكة الدولية للمعلومات "الانترنت: وهذا يعني أنها تتطلب اتصالاً بالانترنت للحصول علي المعلومات بهدف جمعها وتحليلها وتقييمها، واللفظة الأخرى هي كلمة Quest ومعناها الحرفي الأجنبي هو "searching for information" فيأتي المعنى كالتالي Searching the Internet for information أي القيام برحلة استقصائية للبحث عن المعاني والمفاهيم الجديدة للإجابة عن سؤال محدد له هدف معين تدور حوله الرحلة (عبد الجليل، ٢٠١٤).

وتتعدد تسميات الرحلات المعرفية عبر الانترنت أو الويب لتشمل مصطلحات مثل: الويب كويست "web quest"، ورحلات التعلم الاستكشافية، والاستقصاء الشبكي، وتقصي الويب. وأياً كانت التسمية فإن الرحلات المعرفية تتضمن عناصر محددة مثل: وجود بيئة منظمة للكمبيوتر والانترنت تمثل بيئة داعمة للتعلم من خلال استخدام روابط للمصادر الأساسية علي مواقع الويب، ووجود مهمات أصيلة أو مشكلات حقيقية تحفز علي الاستقصاء والبحث والتقصي والمشاركة في بيئات التعلم التعاوني والتشاركي بين الطلاب بغية صنع المعرفة وبناءها بأنفسهم وتحقيق التعلم ذي المعني وإنماء قدراتهم الذهنية (Polly, & Ausband, 2009).

وتعرف الرحلات المعرفية بأنها: "أنشطة تعليمية تركز علي البحث والتقصي وتهدف إلي تنمية القدرات الذهنية والعقلية لدي المتعلم مثل الفهم والتحليل والتركيب وتعتمد جزئياً أو كلياً علي المصادر الإلكترونية الموجودة علي الويب والمنتقاة مسبقاً ويمكن تطعيمها بمصادر أخرى كالكتب والمجلات والأقراص المدمجة (صالح، ٢٠١٤).

وعرفها (عبد الجليل، ٢٠١٤) أنها: "نموذج يجمع بين التخطيط التربوي المحكم والاستعمال العقلاني للكمبيوتر مع الاستخدام الفعال للانترنت لتعزيز الممارسات التعليمية.

وتتمثل أهمية الرحلات المعرفية في أنها تساعد المتعلمين علي اكتساب المفاهيم، وتعلم مهارات التفكير المختلفة، ومواجهة أية مشكلة وحلها، حيث تكمن الفكرة الرئيسية في الرحلات المعرفية ليس فقط في الحصول علي المعلومات وكتابتها، ولكن في قيام الطلاب بالبحث عن معنى لمفهوم، أو حل لمشكلة، أو إجابة لسؤال ما، بكل ما يتطلبه ذلك من قيام الطلاب بالتفكير خارج الطرائق التعليمية التقليدية لإيجاد حل واقعي للسؤال أو المشكلة، ومن ثم تتشكل لدي الطلاب قدرة علي إصدار الأحكام والتحليل والتركيب والنقد والإبداع (AL-Edwan, 2014).

ويهدف التدريس باستخدام الرحلات المعرفية إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة (الفهم، والتحليل، والتركيب... الخ) لدى المتعلمين، وبمنظور آخر، تهدف الرحلات المعرفية إلى تقديم نظام تعليمي جديد للطلاب يمكن استخدامه في جميع المراحل الدراسية، وفي كافة المقررات والتخصصات، وذلك عن طريق توظيف شبكة الويب في العملية التعليمية. بهدف تنمية القدرات الذهنية المختلفة، والمهارات التكنولوجية لدي المتعلمين، وتحفيزهم لكي يكونوا رحالة مستكشفين؛ مما يشبع حاجاتهم، ويزيد من دافعيتهم للتعلم، ويتيح لهم الفرصة للاطلاع علي العديد من المصادر، وقد يكون لذلك أثر إيجابي علي اكتساب مهارات ومعارف ووعي مستمر نحو الويب.. (Cheng-Shih, & Ryan Ying. 2016).

ويختلف التدريس باستخدام الرحلات المعرفية عن التدريس التقليدي في أن الطالب في التدريس التقليدي يركز علي حفظ المعرفة واستظهارها من أجل استرجاعها وكتابتها في ورقة الامتحان بهدف الحصول علي الدرجات، أما الرحلات المعرفية فإنها توفر للطلاب بيئة تعلم تكنولوجية تتيح له إمكانية التشارك والتفاوض والحصول علي وجهات نظر بديلة حول القضايا التي يدرسها وتقديم آرائه الشخصية حولها، ومع التشارك بين المتعلمين فإنهم يتفاوضون في المعاني، ويصنعون المعارف الجديدة، ويستقبلون وجهات النظر المتعددة لحل المشكلات، وبذلك يتطلب التدريس باستخدام الرحلات المعرفية أن يقوم الطالب بعملية البحث عن النصوص والبيانات والصور بواسطة محركات البحث المختلفة مثل (Google, Yahoo, Alta)، ثم الانخراط في أنشطة تتضمن الحوار، والمناقشة، وتبادل الرأي حول المعلومات التي تم الحصول عليها من مصادر المعرفة علي شبكة الانترنت (عبد الجليل، ٢٠١٤، Giallo, & Little, 2003).

وإلى جانب ذلك فإن الباحثين يؤكدون على أهمية التخطيط التعاوني والفردى في تنفيذ الرحلة المعرفية، حيث يؤكد مارش (الجهني، ٢٠١٣) علي ضرورة التخطيط الجيد من أجل إشراك

المتعلمين من خلال هذه الرحلات في مشكلات التعلم الحقيقية علي أن يتم تقسيم هذه المشكلات بين أعضاء المجموعة إلي مهام أصغر وتوجيههم نحو تحقيق مجموعة من أهداف التعلم، ويطبق المتعلمون معارفهم القليلة لبناء المعرفة الجديدة بشكل فردي أو كجزء من المجموعة، وهذا أيضا ما يؤكد عليه صالح (٢٠١٤) حيث يشير إلي أن الرحلات المعرفية عمل الطلاب معا في مجموعات أو في بيئات تعاونية لتعلم المعلومات المرتبطة بموادهم الدراسية بحيث يتحمل كل متعلم مسؤوليته تعلمه بغية الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل جهد مع تنمية القدرات الذهنية العليا لديهم.

أنواع الرحلات المعرفية:

يمكن تقسيم الرحلات المعرفية عبر الويب إلي نوعين:

١- الرحلات المعرفية قصيرة الأمد Short Term Web Quests: ومدتها الزمنية تتراوح بين حصة دراسية واحدة إلي أربع حصص، ويهدف ذلك النوع إلي أن يكون المتعلم قادرا علي استيعاب قدر معين من المعلومات في فترة زمنية معينة، ويضيف مادوكس وكوننيج (صالح، ٢٠١٤) أن هذا النوع من الرحلات يستخدم مع المتعلمين المبتدئين غير المتمرسين علي استخدام تقنيات محركات البحث، ويتطلب للقيام بها تشغيل عمليات بسيطة كتعرف مصادر المعلومات، ويقدم حصاد هذا النوع من الرحلات في شكل بسيط مثل: عرض تقديمي قصير، أو مناقشة، أو الإجابة عن بعض الأسئلة المحددة.

٢- الرحلات المعرفية طويلة المدى Long Term Web Quests: ومدتها الزمنية تمتد عددا من الأسابيع ويهدف هذا النوع إلي إكساب الطلاب مهارات التحليل العميق وكذلك اكتساب العديد من المصطلحات والمفاهيم، وهو ما يساعد علي زيادة تقدير الطلاب للمادة الدراسية. ويضيف (شليبي، ٢٠١٤) أن الرحلات المعرفية طويلة المدى تركز علي أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل والتركيب والتقويم، ويقدم حصاد الرحلات المعرفية طويلة الأمد علي شكل عروض شفوية أو علي شكل مكتوب للعرض علي الشبكة.

أسس الرحلات المعرفية:

تستمد الرحلات المعرفية جذورها من النظرية البنائية الاجتماعية، كما تتماشى مع طبيعة المتعلمين في عصر التكنولوجيا، وكون المتعلم في ظل هذه التكنولوجيا هو الذي يبني معرفته بنفسه، وبإمكانه أيضا إعادة بناء معرفته من خلال عملية التفاعل الاجتماعي مع

الآخرين، وما لهذا التفاعل الاجتماعي من أثر في تحقق النمو العقلي وبناء الخبرة القائمة علي النشاط.

كما تستند الرحلات المعرفية عبر الويب إلي التعلم المتمركز حول المتعلم الذي يتم تكليفه في أثناء الرحلة بمهام وأنشطة مختلفة تساعده علي استكشاف المعلومات واستنتاجها، واستخدام المهارات والقدرات العقلية العليا فطبيعة الرحلات تتيح للمتعلم استخدام مهارات التفكير والبحث عن حلول لأسئلة أو مشكلات حقيقية واقعية غير مصنعة، والتعامل مع مصادر معلومات حقيقية وليست ثانوية، ويؤدي استخدام هذه الرحلات في العملية التعليمية لجعل التعلم أكثر واقعية وأكثر فعالية في الدروس المنفذة بواسطتها.

ويذكر الوسيمي(٢٠١٣) أن الرحلات المعرفية- بوصفها إستراتيجية تدريسية متمركزة حول المتعلم- تنطلق من مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ومهارات التعلم الذاتي، وهي إستراتيجية سهلة ومنطقية للإبحار المعرفي عبر الويب لتعميق فهم الطلاب وتوسيع تفكيرهم حول الموضوعات التي يمكن بحثها.

ويري الحربي(٢٠١٤) أن الأسس والمبادئ النظرية التي تقوم عليها الويب كويست تتفق تماما مع الأسس والمبادئ التي يقوم عليها المدخل البنائي، وهي:

- التمرکز حول المتعلم. - التأكيد علي بناء المتعلم المعرفة بنفسه.
 - رفض التلقي السلبي للمعرفة. - التأكيد علي المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التعلم
 - التأكيد علي ربط المعارف الجديدة بالخبرات والمعارف السابقة.
 - التأكيد علي العمل الجماعي مع الاعتراف بذاتية المتعلم وجعله واعيا بدوره ومسئوليته الفردية وأن تكون مهام التعلم واقعية وذات معنى.
 - تشجيع المتعلم علي بناء المعرفة وإنتاجها بنفسه بدلا من نقلها إليه.
 - مساعدة المتعلم علي اكتشاف معلومات جديدة مع تنظيم هذه الخبرات في بنيته المعرفية.
 - تشكيل بنية معرفية جديدة تعطي معنى للمعرفة لدي المتعلم وخبراته وتجاربه وكما مر المتعلم بخبرات جديدة تعدل البنية المعرفية مرة أخرى.
- وهذه الأسس يلتزم بها البحث الحالي جيدا عند تطبيقه لإستراتيجية الرحلات المعرفية، هذا إلى جانب الالتزام بالخطوات الإجرائية التالية اللازمة لتطبيق هذه الإستراتيجية، التي هي:

خطوات الرحلات المعرفية :

تسير إستراتيجية الرحلات المعرفية وفق مجموعة من الخطوات، هي: (Polly & Ausband, 2009) (Wood, Quitadamo, DePaepe, & Loverro, 2007) (Woodard, & Woodard, 2010).

١- المقدمة Introduction: تهدف هذه الخطوة إلى تقديم الدرس للطلاب بأسلوب مشوق وجذاب، يثير دافعيتهم للتعلم، ويحفز رغبتهم في المعرفة، وتستند المقدمة عادة إلى الخبرة والمعرفة السابقة الموجودة لدى المتعلم، حيث يقدم المعلم في هذه الخطوة المعلومات الأساسية حول الدرس حتى يشكل الطالب تصورا مسبقا حول ما سيتعلمه، كما يحدد المعلم بوضوح للطلاب المفاهيم، أو المبادئ الجديدة، وأفكار الدرس الرئيسية، وبشكل عام يجب أن تكون المقدمة مثيرة للاهتمام، ومحفزة للمتعلم، وذات صلة بالموضوع من أجل زيادة دافعية المتعلمين، وغالبا ما تتضمن المقدمة سوألا جوهريا أساسيا رئيسا ذا طبيعة مفتوحة النهاية لتنشيط المعارف والخبرات السابقة.

٢ - المهمة أو المهام Task: تمثل هذه الخطوة الجزء الأساسي في الرحلة المعرفية وفيه يتم التركيز علي ما سيقوم به المتعلمون، وماذا نتوقع منهم بمجرد الانتهاء من جميع الأنشطة التي يمارسونها، وتتطلب هذه الخطوة تحليلا لمصادر المعلومات المتعددة التي يمكن أن تتم الاستعانة بها لتنفيذ مهام التعلم التي يجب أن تكون مثيرة للاهتمام ومرتبطة بالواقع ويجب علي المعلم عند تصميم هذه المهمة أن يوضح للطلاب ماذا يفعل؟ وكيف يفعل؟ وأن يربط ذلك بالهدف النهائي للمهمة التعليمية، وتتنوع أشكال المهام التعليمية التي يمكن تقديمها للطلاب في هذا الجزء لتشمل مهامًا مثل إعادة صياغة المادة التعليمية من وجهة نظر الطالب، أو الإجابة عن أسئلة محددة من جانب المعلم، أو البحث عن معلومات محددة وكتابتها وتنسيقها بصورة معينة ثم وضعها علي شبكة المعلومات، أو تقديم حل لإبداعية لمشكلات محددة من خلال البحث في النت، أو إعادة كتابة نصوص مماثلة لقصائد شعرية أو قصص قصيرة فيما يعرف بالنص الموازي (صالح ٢٠١٤)

٣- المصادر Resources: في هذا الجزء يتم تحديد خطوات التعامل مع المهمة التعليمية، وكذلك المصادر المعلوماتية والمواقع المناسبة الموجودة علي شبكة الإنترنت المرتبطة بهذه المهمة ويشترط في هذه المصادر أن تكون منتقاة ومحددة بعناية من قبل المعلم، وقد تشمل: مصادر المعلومات: وقواعد البيانات القابلة للبحث علي شبكة الإنترنت و

الكتب والمراجع الإلكترونية أو الورقية المتاحة للمتعلمين، ويجب أن تكون المصادر مناسبة لمستوي الطلاب وخبراتهم ومستوي الصف الدراسي لهم، وينبغي أن يسهل الوصول إليها فضلا عن مناسبة اللغة لهم.

٤- العمليات Process: ويشمل هذا الجزء وصفا تفصيليا للأنشطة التي ينبغي علي المتعلمين أن يقوموا بها ومجموعة التعليمات خطوة بخطوة، والجداول الزمنية، والقوائم المرجعية، وفي هذا الجزء تبرز سمات التعلم التعاوني حيث يتم تحديد الأدوار المختلفة للطلاب لتشجيعهم علي النظر إلي المهمة ضمن بيئة التعلم المناسبة، كما يمكنهم العمل معا بشكل جماعي لحل المشكلة أو اكتشاف المفهوم ، ويتابع المعلم عمل الطلاب للتأكد من مستوي إدراكهم للمهمة المكلفين بها، ويبلغ كل طالب في هذه الخطوة مستوي مختلف من الاستيعاب المفهومي الشخصي القائم علي تعليمه المسبق وجهده وقدرته، كما تعد الدعامات Scaffolds سمة أساسية من سمات هذه الخطوة في الرحلة المعرفية عبر الويب وتخدم عرضا مزدوجا فهي تعمل علي تشجيع الدافعية لدي الطلاب وتساعدهم علي استخدام مهارات التفكير العليا. وتوجد ثلاثة أنواع من الدعامات التعليمية في هذا الجزء وهي : أ- دعامات الاستقبال وهي تدعم الطلاب حينما يتعلمون من مصدر معين واستدعاء تلك المعرفة ومن أمثلة هذه الدعامات: استخدام القواميس علي الإنترنت، ب- دعامات التحويل والانتقال وهي تقدم لمساعدة الطلاب لكي يكون لديهم القدرة علي تحويل ما يقرءون إلي شكل جديد ومعرفة جوانب جديدة من الموضوعات الدراسية وقد تشمل هذه الدعامات المساعدة بمهارات المعلومات كالاستدلال أو المقارنة أو المنظمات التخطيطية. ج- دعامات الإنتاج وهي دعامات توفر الدعم اللازم لخلق منتج ما وتشمل القوالب أو أدلة الكتابة وهذه الدعامات تتسق مع النمو التقاربي لفيجوتسكي حيث يتم إعطاء المهام للمتعلمين بشكل أعلي من قدراتهم ومن ثم يتلقون التعليم الداعم لمساعدتهم علي الوصول إلي أبعد ما يمكنهم الوصول إليه.

وفي هذه الخطوة يجب علي المعلم أن يوفر للطلاب وسائل مختلفة لعرض ما يخلصون إليه من نتائج مثل :عمل ملخصات، وبناء خرائط للمفاهيم، وتقديم أوراق عمل، وتصميم أشكال تعكس أعمال الطلاب واستفادتهم من المصادر المتاحة وتعمل علي توظيف إبداعهم وتوجيه تفكيرهم في تنفيذ المهمة التعليمية.

٥- التقييم Evaluation: وفي هذه الخطوة يقوم الطلاب بعملية تقييم لجهودهم التي بذلوها في المرحلة السابقة حيث يقارنوا ما تعلموه وأنجزوه بالأهداف المرصودة لهم ولذلك فإن أدوات التقييم التقليدية غير مناسبة هنا لأنها لا تتفق مع فلسفة الرحلات المعرفية عبر الويب حيث يعد التقييم في هذه الرحلات معيارا لقياس المهارات التي أتقنها الطلاب من خلال الأنشطة المختلفة ومن ثم يقع علي عاتق المعلم ابتكار طرق جديدة للتقييم وبلورة وصياغة المعايير التي سيتم استخدامها لتقييم المنتج النهائي من هذه المرحلة (الحصاد) بشكل واضح وإخبار الطلاب بهذه المعايير قبل بداية رحلتهم المعرفية من أجل توجيه جهودهم، ومن أمثلة التقييم التي تستخدم في الرحلات المعرفية عبر الويب استخدام مقاييس تقدير الأداء المتدرج لتقييم المنتج النهائي و بشكل واضح يجب إخبار الطلاب بهذه المعايير قبل بداية رحلتهم المعرفية من أجل توجيه جهودهم.

٦- الخاتمة Conclusion: ويمثل هذا الجزء ملخصا لما تم تعلمه، ويشبهه غلق الدرس، وينبغي تشجيع الطلاب علي تجاوز ما تعلموه بالفعل، وتوضح مجموعة من التوصيات حول الرحلة المعرفية وعمل الطلاب والنتائج التي خلصوا إليها، وتذكير الطلاب بما قاموا به وما تعلموه وتشجيعهم من خلال العروض التي يتم إعدادها من قبل المجموعات التي قامت بالمهمة وتطبيق ما تعلموه في مواقف أخرى.

٧- صفحة المعلم Teacher Page: وهي عبارة عن صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ الرحلة المعرفية وتشكل صفحة أو دليلا يسترشد به المعلمون عند استخدامهم الرحلات المعرفية، حيث يذكر المعلم في هذه الصفحة خطة السير في الدرس، والنتائج المتوقعة بعد تنفيذ الدرس.

وبالتوصل إلى هذا الجزء من الإطار النظري الخاص بالرحلات المعرفية، تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نصه: "ما أسس استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) في تدريس القواعد النحوية لطلاب الصف الأول الثانوي؟

ثالثاً: أدوات البحث وتجربته

يتناول هذا الجزء من البحث الحديث عن أدوات البحث المستخدمة وإجراءاتها، ثم الإجراءات التجريبية للبحث، وفيما يلي عرض تفصيلي لذلك:

أ- إعداد أدوات البحث: تتناول هذه الخطوة عرضاً لأدوات البحث التي تم استخدامها، وهي:

١- قائمة بالمفاهيم النحوية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي:

لما كان البحث الحالي يستهدف اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي المفاهيم النحوية وتطبيقها واستبقائها وذلك باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests strategy)، فإنه يجب تحديد هذه المفاهيم المقررة علي هؤلاء الطلاب باعتبارها من الركائز الأساسية التي يعتمد عليها في استخدام هذه الإستراتيجية.

ولإعداد قائمة بالمفاهيم النحوية اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي تم تحليل محتوى موضوعات القواعد النحوية من كتاب اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي للفصل الأول لعام الدراسي (٢٠١٦ / ٢٠١٧م)، وقد شمل التحليل ثلاث وحدات؛ الوحدة الأولى: (الأفعال التامة والناقصة، أفعال المقاربة والرجاء والشروع)، الوحدة الثانية: (إعمال اسم الفاعل، وإعمال صيغ المبالغة)، الوحدة الثالثة: (إعمال اسم المفعول)، وذلك وفق الخطوات التالية:

١- الهدف من التحليل: تحديد المفاهيم النحوية المتضمنة في موضوعات القواعد النحوية من كتاب اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي.

٢- وحدة التحليل: تم تحديد المفهوم النحوي كوحدة للتحليل.

٣- فئة التحليل: المفهوم النحوي.

٤- عينة التحليل: موضوعات القواعد النحوية المقررة بكتاب اللغة العربية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي للفصل الدراسي الأول.

٥- ضوابط التحليل: تم التحليل في ضوء موضوعات القواعد النحوية بكتاب اللغة العربية، والتعريف الإجرائي للمفهوم النحوي الذي حدده البحث.

٦- ثبات التحليل: قام الباحثان كلٌ منهما علي حدة بتحليل المحتوى فكان عدد المفاهيم المتضمنة (٣٦) مفهوماً، ثم قاما بإعادة التحليل مرة ثانية بعد مرور شهر فكان عدد المفاهيم المستخرجة (٤٠) مفهوماً، ولحساب نسبة الاتفاق بين التحليلين تم استخدام معادلة "Cooper كوبر" فكانت نسبة الاتفاق (٩١,٦%) وهي نسبة مرتفعة تدل على ثبات التحليل.

٧- صدق التحليل: تم عرض نتائج التحليل على بعض المحكمين المختصين وعددهم (٧) محكمين(ملحق ٧) بهدف التحقق من صدق التحليل وتعرف آرائهم والأخذ بها. وقد جاءت نتيجة التحكيم موضحة إجماع المحكمين على مناسبة المفاهيم النحوية التي تم التوصل إليها لطلاب الصف الأول الثانوي.

٨- نتائج التحليل: أسفر التحليل عن استخراج(٤٠) مفهوما نحويا(ملحق ١)، والجدول التالي يوضح عدد المفاهيم التي أسفر عنها التحليل

جدول (١)

المفاهيم المتضمنة بكل وحدة من وحدات القواعد النحوية

الوحدات	المفهوم الرئيس	المفاهيم الفرعية	النسبة المئوية
الوحدة الأولى	٢	٢٠	%٥٠
الوحدة الثانية	٢	١٢	%٣٠
الوحدة الثالثة	١	٨	%٢٠
المجموع	٥	٤٠	%١٠٠

٢- اختبار اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها:

قام الباحثان بإعداد هذا الاختبار وفقا للخطوات التالية :

- الهدف من الاختبار: استهدف الاختبار معرفة مدى تمكن طلاب الصف الأول الثانوي(مجموعة البحث) من المفاهيم النحوية التي أسفر عنها تحليل المحتوى بقائمة المفاهيم النحوية، وذلك قبل تطبيق إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب(web quests)، وكذلك معرفة مدى اكتسابهم لهذه المفاهيم وتطبيقها بعد تطبيق هذه الإستراتيجية.

- تحديد مصادر إعداد الاختبار: حيث رجع الباحثان لإعداد هذا الاختبار إلى:

- الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت النحو والمفاهيم النحوية وأعدت اختبارات في ذلك.

- أدبيات القياس والتقويم.

- قائمة المفاهيم النحوية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي التي أسفر عنها التحليل.

- آراء بعض الخبراء والمختصين وبعض معلمي وموجهي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

- وصف الاختبار: استهل الباحثان الاختبار بصفحة الغلاف مكتوب عليها اسم الاختبار وبيانات الطالب، ثم صفحة التعليمات التي تشتمل على مجموعة من الإرشادات والتوجيهات للطالب التي تبين له كيفية الإجابة عن مفردات الاختبار، وقد حرص الباحثان على صياغة هذه

التعليمات بلغة سهلة على الطالب. وقد تكون الاختبار من (٣٠) مفردة تمت صياغتها في شكل أسئلة موضوعية؛ لأن هذا النوع من أكثر أنواع الأسئلة مرونة، وأقل تأثيراً بعامل التخمين، ويتطلب وقتاً قصيراً في التصحيح، ويمكن استخدامه في تقييم تحقق الأهداف من مستويات مختلفة. هذا وقد روعي في هذه المفردات ما يلي:

- أ- اشتمالها على جميع المفاهيم النحوية المستهدفة ب- وجود تطبيقات لكل مفهوم نحوي.
- ج- التوزيع العشوائي للإجابات. د- صياغة السؤال من خلال فقرة تعطي معنا مفيداً للطالب.
- مفتاح تصحيح الاختبار: لمساعدة من يقوم بتقدير مستوى اكتساب الطلاب للمفاهيم النحوية وتطبيقها، تم إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار (ملحق ٢) وهو مرفق بالاختبار، ويمثل إجابة نموذجية لمفردات الاختبار، وقد قدرت الإجابة الصحيحة بدرجة، والإجابة الخطأ بصفر.

- تحديد صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المتخصصين ممن تتوفر لديهم خبرة في إعداد مثل هذه الاختبارات (ملحق ٧)، وقد أوصى البعض منهم بتعديل صياغة بعض المفردات دون حذفها؛ حتى تكون بسيطة ومناسبة للطلاب - مجموعة البحث - فقد حظيت مفردات الاختبار بموافقة (٨٠%) من إجماع المحكمين، وقد التزم الباحثان بما أوصى به السادة المحكمون، وبذلك أصبح الاختبار صادقاً وصالحاً للتطبيق.

- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي من غير العينة الأصلية للبحث، بلغ عددها (٢٤) طالباً بمدرسة الخارجية الثانوية للبنين بمدينة الخارجة - محافظة الوادي الجديد، وذلك في شهر أكتوبر (٢٠١٦م)، وقد أسفرت هذه التجربة عن:

- أ- من حيث وضوح الاختبار: تبين من التجربة الاستطلاعية أنه لا يوجد غموض في فهم الطلاب لأسئلة الاختبار، حيث لم يظهر على الطلاب ما يدل على أن الأسئلة تفوق مستواهم، كما أن كفاية الأسئلة كافية.

- ب- حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار: قام الباحثان بحساب معاملات السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وذلك بهدف حذف الأسئلة المتناهية في السهولة أو المتناهية في الصعوبة، أو إعادة صياغتها. وذلك بعد حصر الطلاب الذين أجابوا

عن كل مفردة من مفردات الاختبار إجابة صحيحة أو أجابوا عنها إجابة خطأ. وقد تراوح معامل السهولة والصعوبة في الاختبار ما بين (٠,٦٣) سهولة (٠,٤٤) صعوبة، وهذا يتمشى مع المعيار المتعارف عليه للسهولة والصعوبة وهو ما بين (٠,٣٠ - ٠,٨٠) (مراد وسليمان، ٢٠٠٦، ٢١٦).

ج- معامل التمييز: تم حساب القوة التمييزية من خلال ترتيب الطلاب بحسب درجات تحصيلهم ترتيباً تنازلياً، ومن ثم تقسيمهم إلى مجموعتين، أعلى (١٢) طالباً وهى المجموعة العليا، وأقل (١٢) طالباً وهى المجموعة الدنيا، مع العلم أنه تم احتساب درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار. وقد تراوحت معامل التمييز لمفردات الاختبار بين (٠,٣٧ - ٠,٥٢) وهى في الحد المقبول من التمييز بحسب آراء خبراء الإحصاء (علام، ٢٠٠٧، ٢٨٩).

د- تحديد زمن تطبيق الاختبار: من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول طالب أجاب عن الاختبار، وآخر طالب أجاب عن الاختبار، تم التوصل إلى أن الزمن المناسب للإجابة عن مفردات الاختبار هو (٤٥ دقيقة).

هـ- تحديد ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار فقد أعيد تطبيقه مرة أخرى على أفراد المجموعة الاستطلاعية- وذلك بفواصل زمني قدره خمسة عشر يوماً، وقد روعى بقدر الإمكان أن تكون الظروف متشابهة في التطبيقين، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب الكلية للاختبار في التطبيق الأول والثاني، وذلك باستخدام معادلة بيرسون للارتباط، ووجد أن معامل الارتباط يساوى (٩١%) وهو معامل جيد يشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق.

- الصورة النهائية للاختبار: بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، وحساب الزمن المناسب لتطبيقه، أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على مجموعة البحث (ملحق ٢).

٣- مقياس فعالية الذات:

لتعرف أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) في تنمية فعالية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي، قام الباحثان بإعداد مقياس فعالية الذات.

خطوات بناء مقياس فعالية الذات قام الباحثان بإعداد مقياس فعالية الذات، وقد تم بناء هذا المقياس وفق الخطوات التالية:

- الرجوع إلى بعض المقاييس الخاصة بفعالية الذات التي وردت في البحوث والدراسات السابقة.

- الرجوع إلى بعض كتب ومراجع القياس والتقويم للاستفادة منها في بناء هذا المقياس.
- الاطلاع على المفاهيم النظرية والتعريفات المرتبطة بفعالية الذات.
- الرجوع إلى آراء الخبراء والمختصين في القياس والتقويم.

وفى ضوء ذلك تم بناء مقياس فعالية الذات، وقد اشتمل على (٤٥) عبارة، (٢٣) عبارة إيجابية، و (٢٢) عبارة سلبية، تناولت أربعة أبعاد انطلاقاً من النظرية التي افترضها باندورا وهى: الإنجازات الأدائية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي، والاستثارة الانفعالية. وقد روعي عند صياغة هذه العبارات أن تكون في صورة تقريرية، وتعبّر عن مواقف حقيقية وواقعية قد يتعرض لها الطالب في حياته المدرسية، وبعد الانتهاء من صياغتها، تم بناء المقياس وقد تصدرته مقدمة تتضمن الهدف من إعداد وطريقة تطبيقه وأسلوب تسجيل الاستجابات وبيانات الطالب (تعليمات خاصة بالفاحص). وقد صمم المقياس على طريقة ليكرت "Likert" ذات الاستجابات الثلاثية؛ "دائماً، أحياناً، نادراً" وبذلك تتراوح درجات المقياس من (٤٥) إلى (١٣٥) درجة، وقد حددت الدرجات من (١-٣) لكل عبارة يجيب عنها الطالب، فأعطيت العبارات الإيجابية (العبارات الفردية) ثلاث درجات إذا اختار الطالب الاستجابة "دائماً"، ودرجتين إذا اختار "أحياناً"، ودرجة واحدة إذا اختار "نادراً"، وأما العبارات السلبية (العبارات الزوجية) فيحصل الطالب على درجة واحدة إذا اختار الاستجابة "دائماً"، ودرجتين إذا اختار "أحياناً"، وثلاث درجات إذا اختار "نادراً". وبعد أن انتهى الباحثان من إعداد التخطيط العام لمحتوى المقياس، الذي شمل جميع الخطوات والإجراءات السابق ذكرها، قام الباحثان بطبع المقياس في صورته الأولية، وذلك للدخول في مرحلة التقنين. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) التخطيط العام لمقياس فعالية الذات

المقياس	المكونات	العبارات	الاستجابات		
			دائماً	أحياناً	نادراً
مقياس فعالية الذات	٢٣ عبارة إيجابية	١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٣٩، ٤١، ٤٣، ٤٥	٣	٢	١
	٢٢ عبارة سلبية	٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٣٨، ٤٠، ٤٢، ٤٤	١	٢	٣

تقنين (موضوعية) المقياس: بعد انتهاء الباحثين من مرحلة تصميم المقياس، تم الدخول في مرحلة عمل الإجراءات التي تلزم لجعل المقياس في صورة موضوعية، وهذه الإجراءات هي: الصدق الظاهري للمقياس: تم عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال القياس والتقويم وطرائق التدريس (ملحق ٧)؛ وذلك لتعرف:

- مدى مناسبة العبارات لطلاب الصف الأول الثانوي.

- مدى مناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله.

- مدى مناسبة ميزان تقدير الدرجات الذي حدده الباحثان بالتقدير الكمي.

وقد أسفرت عملية التحكيم عن إجراء بعض التعديلات، التي تركزت في إعادة الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وقد قام بها الباحثان.

التطبيق الاستطلاعي للمقياس:

- بعد تعرف آراء السادة المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة على المقياس، تم تطبيقه على أفراد التجربة الاستطلاعية التي سبق تطبيق اختبار المفاهيم النحوية عليها. وقد تبين من هذه التجربة أن المقياس مناسب لطلاب الصف الأول الثانوي، ويتمتع بدرجة عالية من الوضوح، حيث لم يظهر على الطلاب ما يدل على غموض مفردات المقياس أو أنها تفوق مستواهم، بل على العكس تجاوب الطلاب وأجابوا عن جميع مفردات المقياس.

- حساب متوسط زمن المقياس: تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن المقياس عن طريق إيجاد متوسط أزمان طلاب المجموعة الاستطلاعية جميعهم، كل حسب سرعته، وقد وجد أن متوسط الزمن اللازم للإجابة عن المقياس هو (٥٠) دقيقة تقريباً.

- حساب ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha Method (عبد الرفوع، ٢٠١٤، ٧٣)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (٠,٨٧)، وهى قيمة مرتفعة وكافية لأغراض البحث، وعليه يمكن الاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها بعد تطبيق هذا المقياس على العينة الأصلية.

الصدق البنائي للمقياس (صدق الاتساق الداخلي): وقد تحقق صدق البناء من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب على فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (معامل الاتساق الداخلي)، حيث تراوح معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية ما

أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy)

بين (٠,٨٨ - ٠,٩١)، وتشير جميع معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس أنها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهذا يشير إلى صدق بناء فقرات المقياس وصلاحيته لقياس ما أعد لقياسه، وهذا يؤكد الصدق الظاهري له (صدق المحكمين).

الصورة النهائية للمقياس: بعد التحقق من صدق المقياس وثباته ووضوح تعليماته، وتحديد الزمن المناسب للإجابة عن مفرداته، تمت صياغته في صورته النهائية، وقد جاء مشتملاً على (٤٥) عبارة، منها (٢٣) عبارة إيجابية وهى العبارات الفردية، و (٢٢) عبارة سلبية وهى العبارات الزوجية، وعليه أصبح المقياس في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق على أفراد مجموعة البحث الأصلية - الأساسية. (ملحق ٣)

٤ - تصميم الموقع التعليمي القائم على إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

تم تصميم موقع ويب لمفاهيم النحو (مجال البحث) وفقاً لعناصر إستراتيجية الويب كويست، باستخدام النموذج العام للتصميم (ADDIE) في ضوء المراحل الآتية:

- المرحلة الأولى: مرحلة التحليل Analyses: حيث تم تحليل محتوى دروس المفاهيم النحوية المستهدفة، وتحديد جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية المتضمنة فيها، وصياغة أهدافها السلوكية، وتحديد الخطة الزمنية المناسبة لدراستها بما يتفق مع خطة وزارة التربية والتعليم.

- تحديد مصادر التعلم المناسبة عبر مواقع الويب:

تم تحديد مصادر التعلم وثيقة الصلة بالمفاهيم النحوية في الدروس (مجال البحث)، وذلك بعد تحليل محتواها، والتأكد من مناسبتها لمستويات الطلاب العقلية، وخلوها من الأخطاء العلمية، وتنوع الوسائط التعليمية بها.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم Design:

وفي هذه المرحلة تم إتباع الإجراءات الآتية:

١ - تقسيم المفاهيم النحوية إلى عدة دروس، لكل درس الأهداف السلوكية الخاصة به، حيث إنه تم تقسيم المحتوى إلى (٥) دروس تعليمية.

٢ - تصميم عناصر كل درس وفقاً لعناصر إستراتيجية الويب كويست التي تتمثل في: التمهيد والمهام والعمليات والمصادر والتقويم والخاتمة وصفحة المعلم، وتحديد المحتوى الرقمي المناسب لكل عنصر من نصوص وصور ومقاطع فيديو وغيرها من الوسائط التعليمية.

٣- تحديد مصادر التعلم عبر الويب لكل درس من خلال استقصاء مواقع الويب المرتبطة بالمهام المحددة بكل درس.

٤- كتابة سيناريو الدروس وفقاً لإستراتيجية الويب كويست في صورة رقمية (ملحق ٤).

المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير Development:

وفي هذه المرحلة تم إنشاء موقع الويب لدراسة المفاهيم النحوية وفقاً لسيناريو التصميم على موقع google sites بعنوان " المفاهيم النحوية"، وروعي في تصميم هذا الموقع أن تظهر عناصر الويب كويست بكل درس بمجرد النقر على الزر الخاص بعنوان هذا الدرس. وتتمثل هذه العناصر في: التمهيد، والمهام والعمليات، والمصادر، والتقييم، والخاتمة، وصفحة المعلم.

كما روعي عند تصميم الموقع المعايير الفنية لإنشاء مواقع الويب التعليمية، التي من أهمها:

- سهولة الاستخدام والتصفح لطلاب الصف الأول الثانوي.
- تنوع الوسائط التعليمية ما بين الصور ومقاطع الفيديو والنصوص الفائقة والعروض التقديمية وتأثيرات الألوان والحركة والارتباطات التشعبية والاختبارات الإلكترونية.
- الدقة العلمية واللغوية والوضوح في المحتوى المعروض.
- المرونة في التنقل داخل موقع الويب من درس لآخر ومن عنصر لآخر داخل نفس الدرس.

المرحلة الرابعة: مرحلة التطبيق Implementation:

وفي هذه المرحلة أصبح موقع الويب متاحاً لكل من طلاب الصف الأول الثانوي وللمعلم اللغة العربية على الرابط: <https://sites.google.com/site/arabiclangsecmahabd> لاستخدامه في تعلم المفاهيم النحوية باستخدام إستراتيجية الويب كويست. وقد تم تدريب معلم اللغة العربية وطلاب الصف الأول الثانوي على كيفية استخدام هذا الموقع في تعليم وتعلم دروس النحو (مجال البحث). وللتأكد من سلامة الموقع ومناسبته لهؤلاء الطلاب تم تطبيقه على مجموعة البحث الاستطلاعية التي طبق عليها اختبار المفاهيم النحوية.

المرحلة الخامسة: مرحلة التقييم Evaluation:

في هذه المرحلة تم عرض موقع الويب على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وتكنولوجيا التعليم (ملحق ٧)؛ للتأكد من مناسبة الموقع لتعليم وتعلم اللغة العربية باستخدام إستراتيجية الويب كويست، وملاءمته للتطبيق

على طلاب الصف الأول الثانوي، وقد أجمع السادة المحكمون على مناسبة موقع الويب لتعليم وتعلم المفاهيم النحوية باستخدام إستراتيجية الويب كويست لطلاب الصف الأول الثانوي. وبهذا يكون موقع الويب المعد وفقاً لإستراتيجية الويب كويست مناسباً لطلاب الصف الأول الثانوي، كما تم التأكد في أثناء تنفيذ الدروس من خلو الموقع من أية مشكلات فنية وعدم وجود شكاوى من الطلاب؛ وبذلك أصبح موقع الويب في صورته النهائية (ملحق ٥) صالحاً للتطبيق على طلاب الصف الأول الثانوي.

٥ - إعداد دليل المعلم لتدريس المفاهيم النحوية باستخدام إستراتيجية الويب كويست:

لمساعدة المعلم على القيام بتدريس موضوعات المفاهيم النحوية وفق إستراتيجية الويب كويست قام الباحثان بإعداد دليل لمعلم اللغة العربية؛ لكي يساعده في تدريس دروس اللغة العربية (مجال البحث) لطلاب الصف الأول الثانوي باستخدام إستراتيجية الويب كويست. وقد تضمن هذا الدليل ما يأتي:

١ - الهدف من الدليل.

٢ - المقصود بإستراتيجية الويب كويست، وأهميتها في تعليم اللغة العربية.

٣ - عرض موجز لعناصر إستراتيجية الويب كويست.

٤ - عرض تفصيلي لكل درس من دروس اللغة العربية موضحاً به كيفية تدريسه باستخدام إستراتيجية الويب كويست.

وللتأكد من مناسبة الدليل للتدريس باستخدام إستراتيجية الويب كويست تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية وتكنولوجيا التعليم (ملحق ٧)، الذين أجمعوا على مناسبة الدليل لتدريس اللغة العربية باستخدام إستراتيجية الويب كويست. كما تم عرض الدليل على مجموعة من معلمي اللغة العربية الذين أشادوا بأهميته وفكرته القائمة على استخدام إستراتيجية الويب كويست، وبذلك أصبح دليل المعلم في صورته النهائية (ملحق ٦).

ب - الإجراءات التجريبية للبحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتأكد من أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) على اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها واستبقائها وتنمية فعالية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، تم إجراء ما يلي:

- ١- اختيار مجموعة البحث: اتبع البحث أحد تصميمات المنهج شبه التجريبي، وهو التصميم التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، حيث تم اختيار مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدرسة الثانوية الخارجة للبنين التابعة لإدارة الخارجة التعليمية- محافظة الوادي الجديد-، وقد اختيرت هذه المجموعة بطريقة عشوائية- فصل من فصول الصف الأول؛ حيث لا توجد فصول بالمدرسة خاصة بالطلاب المتميزين (المتفوقين)، وكان عدد طلاب هذا الفصل (٤٠) طالباً، متقاربين جميعاً من العمر الزمني، ولا يشترط لقبول الطلاب بهذه المدرسة أي مستوى اجتماعي أو اقتصادي أو ثقافي معين، فهي مدرسة حكومية، فالطلاب بها ينتمون إلى بيئات ذات مستويات اجتماعية واقتصادية وثقافية متوسطة، مما يقلل من أثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للطلاب في عملية التعلم.
- ٢- تطبيق اختبار المفاهيم النحوية ومقياس فعالية الذات تطبيقاً قليباً على مجموعة البحث وذلك في الأسبوع الأول من شهر نوفمبر (٢٠١٦م)، يوم الأحد الموافق (٢٠١٦/١١/٦م) وذلك في الفصل الدراسي الأول (٢٠١٦-٢٠١٧م).
- ٣- التدريس لمجموعة البحث: بعد توضيح الهدف من تجربة البحث، ومدى أهمية المفاهيم النحوية ودورها في استقامة المخرجات اللغوية للطلاب وكيفية تعليمها في ضوء إستراتيجية الويب كويست، تم الاتفاق مع إدارة المدرسة ومعلم الفصل؛ لتدريس موضوعات النحو باستخدام دليل المعلم، وقد قدمت لمعلم الفصل بعض التوجيهات اللازمة لتنفيذ تجربة البحث، وتم تسليمه نسخة من: سيناريو موقع الويب، والموقع الإلكتروني، والدليل، والاختبار، والمقياس، وكذلك تم الاتفاق على المدة الزمنية اللازمة لتطبيق تجربة البحث (حصتين كل أسبوع)، كما طلب من المعلم تسجيل أية ملاحظات أو عقبات تظهر خلال تنفيذ تجربة البحث. وقد استغرق تطبيق تجربة البحث خمسة أسابيع، حيث بدأ التدريس يوم الاثنين (٢٠١٦/١١/١٣م) واستمر حتى يوم الخميس (٢٠١٦/١٢/١٥م).
- ٤- تطبيق اختبار المفاهيم النحوية ومقياس فعالية الذات بعداً على مجموعة البحث؛ وذلك بعد الانتهاء من تدريس موضوعات النحو باستخدام إستراتيجية الويب كويست، وذلك يوم الأحد (٢٠١٦/١٢/١٨م)، وبعد ذلك تم تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً ورصد النتائج.
- ٥- تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها الآجل على أفراد مجموعة البحث، وهو نفس الاختبار الذي طبق عليهم من قبل، وذلك بعد مضي ثلاثة أسابيع من التطبيق

البعدي لهذا الاختبار؛ لبيان مدى احتفاظ أفراد هذه المجموعة بالمفاهيم النحوية التي تم اكتسابها وتطبيقها.

رابعاً: نتائج البحث وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء من البحث عرضاً لأهم النتائج التي خلص إليها في ضوء أهدافه.

١ - للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "ما أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) في اكتساب وتطبيق المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟".

تم استخدام اختبار (T. Test) للعينات المستقلة؛ لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار المفاهيم النحوية، ثم حساب قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية، وقد تمت معالجة البيانات عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باختصار (Spss17). وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب قيمة "ت" في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار

المفاهيم النحوية لأفراد مجموعة البحث

الاختبار	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	٤٠	١٠,٨٧	٢,٦٣	١٧,٦١	٠,٠٥
البعدي	٤٠	٢٢,٩٠	٢,٨٠		

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات الطلاب (أفراد مجموعة البحث) في اختبار المفاهيم النحوية هو (١٠,٨٧) بانحراف معياري قدره (٢,٦٣)، وأن متوسط درجاتهم في الاختبار نفسه بعد دراستهم للموضوعات النحوية باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) هو (٢٢,٩٠) بانحراف معياري قدره (٢,٨٠)؛ ولمعرفة مستوى دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة في كل من التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية، تم حساب قيمة "ت" للفرق بين المتوسطين ووجد أنها تساوي (١٧,٦١). وبالكشف عن مستوى الدلالة وجد أنها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني أن تحسناً واضحاً قد حدث في الأداء البعدي لأفراد مجموعة البحث، وهذا يؤكد إيجابية إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) في اكتساب وتطبيق المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي (أفراد مجموعة البحث)

أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy)

وللتحقق من حجم الأثر لإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) في اكتساب وتطبيق المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي (أفراد مجموعة البحث)، تم استخدام مربع إيتا (η^2) ت²

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{درجات الحرية}}$$

ت² + درجات الحرية

والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٤) حجم تأثير إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) في اكتساب وتطبيق المفاهيم النحوية لدى أفراد مجموعة البحث

التطبيق	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	حجم الأثر	نوعه
القبلي	٣٠	١٠,٨٧	٢,٦٣	١٧,٦١	٠,٨٨	مرتفع
البعدي	٣٠	٢٢,٩٠	٢,٨٠			

يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر قد بلغ (٠,٨٨) في اختبار المفاهيم النحوية، وهذا يدل على أن لإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) أثراً مرتفعاً في اكتساب وتطبيق المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي (أفراد مجموعة البحث).
٢- للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: "ما أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) على استبقاء المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟". تم إجراء ما يلي:

- تطبيق اختبار المفاهيم النحوية الآجل على أفراد مجموعة البحث، وهو نفس الاختبار الذي طبق عليهم من قبل، وذلك بعد مضي ثلاثة أسابيع من هذا التطبيق؛ وذلك لبيان مدى احتفاظ واستبقاء أفراد هذه المجموعة بالمفاهيم النحوية التي تم تحصيلها.

- حساب متوسطات درجات الطلاب (أفراد المجموعة التجريبية)، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للفروق بين المتوسطات في اختبار المفاهيم النحوية الآجل، وبيان ذلك كما يلي:

جدول (٥) الفروق بين متوسطات درجات طلاب (أفراد مجموعة البحث) في اختبار المفاهيم النحوية الآجل

مجموعة البحث	العدد	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٤٠	البعدي		٢٢,٩٠	٢,٨٠	٢,٨٩	غير دالة
		الآجل	٢١,٩٠	٢,٦٥		إحصائياً

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند أي مستوى من مستويات الدلالة بين متوسطي درجات الطلاب (أفراد مجموعة البحث) وذلك في اختبار المفاهيم النحوية البعدي والآجل، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب في الاختبار القبلي (٢٢،٩٠) والانحراف المعياري (٢،٨٠). ووصل المتوسط الحسابي للطلاب أنفسهم في الاختبار الآجل (نفس اختبار المفاهيم النحوية حيث تم تطبيقه على نفس مجموعة الطلاب ولكن بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق البعدي لهذا الاختبار) (٢١،٩٠) والانحراف المعياري (٢،٦٥) وبلغت قيمة (ت) (٢،٨٩) وهى قيمة غير دالة إحصائياً. وهذا يعنى أن طلاب مجموعة البحث لا يزالون يحتفظون بالمفاهيم النحوية وبدرجة تحصيل كبيرة، وهذا يشير بوضوح إلى دور وأثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) على اكتساب واستبقاء المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، حيث تؤدي هذه الإستراتيجية إلى المشاركة الفعالة والنشطة من قبل الطلاب في تعلم واكتساب المفاهيم النحوية ومن ثم تطبيقها في المواقف اللغوية المختلفة، وبالتالي أصبح تحصيل الطلاب لهذه المفاهيم ذا معنى وقائماً على الفهم كما امتلك الطلاب من خلاله قدرة عالية على التطبيق في المواقف اللغوية المختلفة، ومن ثم استبقائها لديهم.

٣- للإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه: "ما أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) على تنمية فعالية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟" تم استخدام اختبار (ت) T. Test للعينات المستقلة؛ لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس فعالية الذات، ثم حساب قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس فعالية الذات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحساب قيمة "ت" في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس فعالية الذات

لأفراد مجموعة البحث

الاختبار	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القبلي	٤٠	٤٠,٩٥	٥,٣٣	٢٩,٤١	٠,٠٥
البعدي	٤٠	٩٨,٨٥	١١,٤٩		

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات الطلاب (أفراد مجموعة البحث) في مقياس فعالية الذات هو (٤٠,٩٥) بانحراف معياري قدره (٥,٣٣)، وأن متوسط درجاتهم في المقياس نفسه بعد دراستهم للموضوعات النحوية باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) هو (٩٨,٨٥) بانحراف معياري قدره (١١,٤٩)؛ ولمعرفة مستوى دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة في كل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فعالية الذات، تم حساب قيمة "ت" للفرق بين المتوسطين ووجد أنها تساوي (٢٩,٤١). وبالكشف عن مستوى الدلالة وجد أنها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني أن تحسناً واضحاً قد حدث في الأداء البعدي لأفراد مجموعة البحث، وهو ما يؤكد إيجابية إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) في تنمية فعالية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي (أفراد مجموعة البحث).

وللتحقق من حجم الأثر لإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) في تنمية فعالية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي (أفراد مجموعة البحث)، تم استخدام مربع إيتا squared (η^2) . والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٧)

حجم تأثير إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) في تنمية فعالية الذات لدى أفراد مجموعة

البحث

التطبيق	الدرجة العظمى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	حجم الأثر	نوعه
القبلي	١٣٥	٤٠,٩٥	٥,٣٣	٢٩,٤١	٠,٩٥	مرتفع
البعدي	١٣٥	٩٨,٨٥	١١,٤٩			

يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر قد بلغ (٠,٩٥) في مقياس فعالية الذات، وهذا يدل على أن لإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) أثراً مرتفعاً في تنمية فعالية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي (أفراد مجموعة البحث).

٤- للإجابة عن السؤال السادس الذي نصه: "ما العلاقة بين اكتساب وتطبيق المفاهيم النحوية وتنمية فعالية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟" تم إدخال درجات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم النحوية على الحاسب الآلي، ثم درجاتهم في مقياس فعالية الذات، من أجل الحصول على معامل الارتباط بين كل من: اختبار المفاهيم النحوية ومقياس

فعالية الذات، وباستخدام معادلة " بيرسون Pearson " من الدرجات الخام، تم التوصل إلى معامل الارتباط، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٨)

معامل الارتباط بين اكتساب وتطبيق المفاهيم النحوية وتنمية فعالية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي

أداة القياس	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	الدرجة العظمى	الارتباط
المفاهيم النحوية	٢٢,٩٠	٢,٨٠	٣٠	٠,٨٣
فعالية الذات	٩٨,٨٥	١١,٤٩	١٣٥	

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين اكتساب وتطبيق طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم النحوية وتنمية فعالية الذات بلغ (٠,٨٣) وبالكشف عن دلالة معامل الارتباط هذا بدرجة حرية (٤٠-٢) وجد أنه دال عند مستوى (٠,٠١) وهو معامل ارتباط قوى يشير إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين اكتساب وتطبيق المفاهيم النحوية وتنمية فعالية الذات.

تفسير النتائج ومناقشتها: من العرض السابق لنتائج البحث يتضح ما يلي:

- من مقارنة أداء الطلاب (أفراد مجموعة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم النحوية اتضح أن هناك فروقاً بين الأدائين، وذلك لصالح الأداء البعدي، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)؛ وهذا يدل على كفاءة إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) في اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. كما اتضح من المعالجة الإحصائية أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) في اكتساب وتطبيق المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي (أفراد مجموعة البحث)، وقد ثبت ذلك من خلال حساب حجم الأثر للبرنامج المقترح الذي جاء مساوياً (٠,٨٨).

- ومن مقارنة أداء الطلاب (أفراد مجموعة البحث) في الإجراءين البعدي والآجل لاختبار المفاهيم النحوية اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند أي مستوى من مستويات الدلالة بين متوسطي درجات الطلاب وذلك في اختبار المفاهيم النحوية البعدي والآجل، حيث بلغت قيمة (ت) (٢,٨٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وهذا يعنى أن طلاب مجموعة البحث لا

يزالون يحتفظون بالمفاهيم النحوية وبدرجة تحصيل كبيرة، وهذا يشير بوضوح إلى دور وأثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) في احتفاظ طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم النحوية التي تم اكتسابها من قبل.

- من مقارنة أداء الطلاب (أفراد مجموعة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس فعالية الذات اتضح أن هناك فروقاً بين الأدائين، وذلك لصالح الأداء البعدي، وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)؛ وهذا يدل علي كفاءة إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) في تنمية فعالية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. كما اتضح من المعالجة الإحصائية أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) في تنمية فعالية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي (أفراد مجموعة البحث)، وقد ثبت ذلك من خلال حساب حجم الأثر للإستراتيجية المستخدمة الذي جاء مساوياً (٠,٩٥).

وتتفق هذه النتائج التي خلص إليها البحث الحالي التي أثبتت أثر وكفاءة استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس القواعد النحوية وتنمية فعالية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي مع نتائج دراسات كل من: Wang & Hannafin (2010)، السملوي (٢٠١٢)، عبد الجيل (٢٠١٢)، الوسيمي (٢٠١٣)، صبري (٢٠١٣)، صالح (٢٠١٤)، السمان (٢٠١٤)، الغامدي (٢٠١٤)، شلبي (٢٠١٤)، حامد (٢٠١٥)، Khodary (2015). التي أثبتت أن لاستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) أثراً فعالاً في تدريس المقررات الدراسية وتحقيق كثير من الأهداف التعليمية، وتنمية مهارات التفكير والقدرات العقلية الإبداعية والدافعية والاتجاه الإيجابي نحو التعلم.

- دلت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين اكتساب وتطبيق المفاهيم النحوية وتنمية فعالية الذات، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٨٣) وبالكشف عن دلالة معامل الارتباط هذا وجد أنه دال عند مستوى (٠,٠١) وهو معامل ارتباط قوى يشير إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين اكتساب وتطبيق المفاهيم النحوية وتنمية فعالية الذات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: المزروع (٢٠٠٧)، شاهين (٢٠١٢)، المشيقح (٢٠١٥)، حيث أوضحت نتائج هذه الدراسات ان هناك علاقة ارتباطية قوية بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي والدافعية للإنجاز.

أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy)

وقد يرجع أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) وما حققته من نتائج إلى الأسباب التالية:

- توفر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب مستوى كبيراً من الدافعية والتعلم الذاتي لدى الطلاب وتؤكد على نشاطهم ومشاركتهم الفاعلة في مجريات العملية التعليمية.
- تعمل إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب على توجيه الطلاب إلى الاستقصاء الموجه والمباشر عبر بحثهم عن إجابات مباشرة للمثيرات والمهام التعليمية التي كلفوا بها، وفي هذا نوع من التعزيز المعرفي الذاتي.
- تتيح إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب بيئة تعليمية يسودها التعاون والتشجيع والتدعيم والتعزيز من جانب المعلم وتنوع في المصادر التعليمية وتنوع الأنشطة والمهام اللغوية؛ مما أدى ذلك إلى إقبال الطلاب على تعلم المفاهيم النحوية وتطبيقها بشكل صحيح في المواقف المختلفة؛ وهذا التعلم أدى إلى تنمية وزيادة فعالية الذات لدى الطلاب وشعورهم بدورهم الفعال.
- تعتمد إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في المقام الأول على أن الطالب هو الذي يصل بنفسه للمعلومات ويكون قادراً على إصدار الأحكام على الطريقة التي تعلم بها أو ساعدته في الحصول على المعلومة، وتقييم نتائج التعلم، ويكون قادراً على توضيح ما توصل إليه من معلومات أمام زملائه.
- التنوع في مصادر الحصول على المعلومات في الرحلات المعرفية عبر الويب، مثل: الصور، الفلاش التعليمي، مقاطع الفيديو.. أتاح للطلاب فرصة اكتساب الخبرة المباشرة عن طريق حل المشكلات بالاستعانة بالعديد من التطبيقات التكنولوجية الخاصة بالويب، والطالب في سعيه للوصول إلى المعلومات بنفسه بدلاً من استلامها جاهزة من المعلم، قد قام بالملاحظة وجمع المعلومات من خلال البحث في المصادر وكتابتها وتنسيقها وتنظيمها وإجراء القياسات وتحديد العلاقات، هذا فضلاً عن طرح الأسئلة والمناقشة الجماعية وهذه كلها عمليات أساسية يتطلبها اكتساب وتطبيق المفاهيم النحوية.
- تقديم عرض تفصيلي للمعلم المكلف بتطبيق تجربة البحث وكذلك أفراد مجموعة البحث عن ماهية إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب وكيفية تطبيقها، ودور كل من الطالب

- والمعلم؛ الأمر الذي أدى إلى فهم المعلم والطلاب ووعيهم بإجراءات تطبيق هذه الإستراتيجية ومتطلباتها بشكل دقيق، وقبولهم للأنشطة والمهام اللغوية المكلفين بها.
- الاهتمام بربط المفاهيم النحوية بمواقف لغوية تطبيقية متنوعة؛ الأمر الذي ساعد كثيراً على اكتساب الطلاب لهذه المفاهيم واستبقائها لديهم.
- تقويم أفراد مجموعة البحث لأنفسهم في نهاية كل درس من دروس القواعد النحوية المقررة عليهم من خلال التقييم الذاتي، الأمر الذي جعلهم على وعى ودراية لما يجب أن يقوموا به؛ وهذا بدوره أدى إلى استخدامهم للمفاهيم النحوية وتطبيقها بفعالية في المواقف اللغوية المختلفة.

استنتاجات:

- تعد المفاهيم النحوية اللبنة الأساسية في تعلم النحو واستيعابه، واكتساب اللغة واستخدامه استخداماً سليماً.
- الطريقة التربوية السديدة تستطيع أن تعالج كثيراً من أوجه القصور في المناهج الدراسية، وضعف الطلاب في تحصيلها.
- إستراتيجية الرحلات المعرفية إستراتيجية تدريسية متمركزة حول المتعلم قائمة على مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية ومهارات التعلم الذاتي.
- إن اكتساب المفاهيم النحوية وتطبيقاتها واستبقائها؛ إنما يتطلب إقبال وفعالية الطلاب ومشاركتهم النشطة في أحداث ومهام التعلم.
- لاستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب أثر وكفاءة عالية في تدريس القواعد النحوية وتنمية فعالية الذات.

توصيات البحث: في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

أ- التوصيات التطبيقية:

- ضرورة التركيز على استراتيجيات تعلم عبر الانترنت حيث تسهم بشكل فعال في تنمية الدافعية للانجاز الدراسي.
- استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس فروع اللغة العربية لأهميتها في تحقيق نتائج تعليمية وزيادة تحصيل اللغوي لدى الطلاب.

- تأهيل طلاب معلمي اللغة العربية بكليات التربية على استخدام الاستراتيجيات التربوية التي تعتمد على استخدام التقنيات التعليمية.
- ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية قبل وأثناء الخدمة على كيفية استخدام الرحلات المعرفية في التدريس وتوظيفها في فروع اللغة العربية المختلفة.
- الاهتمام بفعالية الذات للطلاب من خلال نشر الثقافة النفسية بينهم وضرورة تضمين المناهج الدراسية تدريبات وأنشطة تسهم في تنمية وترقية هذه الفعالية لديهم.
- العمل على توفير المناخ الأكاديمي الإيجابي الذي يسهم في رفع كفاءة الطلاب المعرفية والانفعالية من خلال مجموعة من الممارسات الجيدة المعتمدة على توظيف التكنولوجيا الحديثة والضرورية لعملية التعلم مثل الرحلات المعرفية ، والتعلم المدمج والويب ٢ ، والمدونات وغير ذلك
- توفير الإمكانيات التقنية التي تساعد في تطبيق إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quest) مثل توفير أجهزة الحاسب الآلي، وتوصيلات شبكات الانترنت لحجرات الدراسة أو معامل التكنولوجيا في المدرسة.
- البعد عن الأسلوب التقليدي المعتاد في تدريس اللغة العربية والذي يعتمد على سرد المعلومات والحفظ والاستظهار دون مراعاة للفروق الفردية بين الطلاب والسعي إلى تنفيذ الاستراتيجيات والمهام والأنشطة التي تحث على فعالية ونشاط الطالب في أحداث التعلم.
- العمل علي تضمين إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب عند تأليف كتب اللغة العربية، ووضعها في دليل المعلم للمرحلة الثانوية.
- أن تعكس أهداف الدروس النحوية جميع المهارات النحوية والصرفية في الموضوع الواحد.
- الاستعانة بأدوات البحث لقياس مدى امتلاك طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية والقدرة على توظيفها في المواقف اللغوية المختلفة، وكذلك قياس مدى فعالية وتقديرهم للذات.
- ضرورة تطوير مناهج تعليم اللغة العربية على أن تركز على المهام والأنشطة اللغوية التي تركز على فعالية المتعلمين وزيادة تقديرهم للذات.
- عقد ورش عمل للموجهين ومعلمي اللغة العربية على وضع أدوات قياس تطبيقية في ضوء المفاهيم النحوية المستهدفة في المراحل التعليمية ما قبل الجامعية.

أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests strategy)

- ضرورة تنويع أساليب التقويم لتشمل قياس جميع المسائل النحوية والصرفية المتضمنة في الموضوع الواحد.

ب- التوصيات البحثية:

استكمالاً للجهد الذي قام به الباحثان في البحث الحالي فإنهما يقترحان القيام بالبحوث التالية:

- استقصاء أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) في تدريس النصوص الأدبية على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- بناء برنامج مقترح في اللغة العربية قائم على الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) وقياس أثره في تنمية المخرجات اللغوية والتفكير الحاذق لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحوها لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية بكليات التربية .

- فاعلية استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (web quests) في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- فاعلية الوسائط المتعددة القائمة على الأنشطة الإثرائية على اكتساب المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- فاعلية استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل في مادة اللغة العربية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

- فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب المرحلة الإعدادية واحتفاظهم بها.

- أثر برنامج مقترح قائم على أنشطة التعلم الذاتي على اكتساب المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- بناء برنامج تدريبي لتنمية الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس النحو العربي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وأثره على تحصيل طلابهم للمفاهيم النحوية.

- دراسة لرصد المشكلات والصعوبات التي يعاني منها التلاميذ عند تقديم المفاهيم النحوية لهم.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

- ١- إبراهيم، حسين سلطان أحمد (٢٠٠٥). فعالية استخدام المنظمات المتقدمة في تنمية المفاهيم النحوية لطلاب المرحلة الثانوية في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو دراسة القواعد النحوية. رسالة ماجستير (غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- ٢- إبراهيم، عبد الله على (٢٠١٠). أثر استخدام مهارات التفكير الناقد على اكتساب المفاهيم النحوية لطالبات الصف الرابع العلمي. مجلة التربية العلم، العراق، (١٧).
- ٣- أبو جاموس، عبد الكريم، وطفاف، محمود (٢٠١٣). بناء برنامج تعليمي وقياس أثره في المعرفة النحوية وفي الأداء النحوي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية. فلسطين، ٢٦ (٨).
- ٤- أبو عراد، فريال محمد؛ وعشا، انتصار خليل؛ والشلبى، إلهام على (٢٠١٢). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. مجلة جامعة دمشق. سوريا، ١٢ (١).
- ٥- أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٥). مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا. الرياض. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ٦- أبو هاشم، السيد محمد (١٩٩٤). أثر التغذية الراجعة على فعالية الذات. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- ٧- أحمد، جمعة أحمد (٢٠٠٦). الضعف في اللغة، تشخيصه وعلاجه. الإسكندرية: دار الوفاء.
- ٨- البحراوى، فتحي مبروك (١٩٩٨). تشخيص ضعف التلاميذ في اكتساب المفاهيم النحوية وعلاجه. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة المنوفية.
- ٩- التميمي، ميسون على جواد (٢٠١٥). نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية- عرض تطبيقي. عمان (الأردن): دار الرضوان للنشر والتوزيع

- ١٠- الجاسر، البندري عبد الرحمن محمد (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول- الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة أم القرى.
- ١١- الجبوري، فلاح صالح حسين (٢٠١٣). اكتساب المفهوم النحوي بأسلوب التلخيص. أسسه وبرامجه. الأردن (عمان): دروب ثقافية للنشر والتوزيع
- ١٢- الخالدي، سندس عبد القادر (٢٠٠٩). أثر استعمال خرائط المفاهيم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبا الصف الثالث المتوسط. مجلة الفتح العراقية. العراق، (٤٢).
- ١٣- الخطيب، محمد إبراهيم (٢٠٠٩). مدى احتفاظ طلبة الصف الثامن الأساسي بالمفاهيم النحوية والصرفية المقررة للصفين الخامس والسادس الأساسيين في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية. البحرين، ٦(١).
- ١٤- الخطيب، محمد؛ وعب الحق، زهرية (٢٠١١). مستويات احتفاظ طلبة السابع الأساسي بالأنماط اللغوية والمفاهيم النحوية والصرفية بعد التطوير التربوي المبني على اقتضا المعرفة في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية. فلسطين، ٢٥(٣).
- ١٥- الخوالدة ، عودة عيسى خلف (٢٠١١). أثر استخدام إستراتيجية تدريس قائمة على نموذج التعلم البنائي خماسي المراحل في تحصيل المفاهيم النحوية والبلاغية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في الأردن، رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية. جامعة اليرموك ، الأردن.
- ١٦- الدراويش، محمود أحمد أبو كتة (٢٠٠٦). مظاهر ضعف طلبة المرحلة الأساسية في اللغة العربية : الأسباب وطرق العلاج. مجلة التربية. قطر، (١٥٨).
- ١٧- الدليمي، طه؛ والوانلي، سعاد (٢٠٠٩). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. أريد: عالم الكتب الحديثة.
- ١٨- الزهراني، محمد سعيد (٢٠١٤). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التغير المفهومي في تعديل التصورات البديلة عن بعض المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط واحتفاظهم بها. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية جامعة أم القرى.

- ١٩- الزيات، فتحي(٢٠٠١). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. سلسلة علم النفس المعرفي . مداخل ونماذج ونظريات.(ج٢). القاهرة : دار النشر للجامعات.
- ٢٠- السعيد، منى مصطفى(٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية لعلاج بعض الأخطاء اللغوية وخفض قلق الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة العلمية. كلية التربية بالمنصورة،(٧٢).
- ٢١- السليطي، ظبية سعيد(٢٠٠٢). تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ٢٢- السمان، إبراهيم محمد أحمد(٢٠١٤). فاعلية الرحلات المعرفية(الويب كويست) في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الإعدادية . مجلة كلية التربية بدمياط، ٥١(١).
- ٢٣- السملوي، سميرة عبد الله عبد الله(٢٠١٢). دور الويب كويست(الرحلات المعرفية في تنمية المهارات الحياتية التشاركية. المؤتمر العلمي التاسع، التعليم من بعد والتعليم المستمر أصالة الفكر وحدثة التطبيق ، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. القاهرة، ج٢.
- ٢٤- الشعراوي، علاء محمود(٢٠٠٠). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، (٤٤).
- ٢٥- الطيطي، محمد حمد(٢٠١٠). البنية المعرفية لاكتساب المفاهيم تعلمها وتعليمها. عمان(الأردن): دار الأمل.
- ٢٦- العبد الله، رامي عبد الله خلف(٢٠١٥). إستراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنائية لتنمية المفاهيم النحوية والبنية الصرفية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسورية. مجلة كلية التربية ببنها، ٢٦(١٠١).
- ٢٧- العدوي، غسان ياسين(٢٠٠٣).التنظيم الهرمي للمفاهيم النحوية في نهج المرحلة الإعدادية. دراسة ميدانية في مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق، ١٩(١).
- ٢٨- العمراني، ليلى بنت فلاح سليم(٢٠١٥). فاعلية دمج إستراتيجيتي خرائط المفاهيم خرائط التفكير في تنمية استيعاب المفاهيم النحوية مهارات التفكير الأساسية لدى

- طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة تبوك. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- ٢٩- الغامدي، مها بنت جمعان مسفر (٢٠١٤) أثر الرحلات المعرفية القائمة علي تقنية الويكي علي التحصيل في مقرر تطبيقات التعلم الالكتروني لدي كلية التربية. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة الباحة.
- ٣٠- الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠١٢). تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين. تكنولوجيا (ويب ٢, ٠). طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.
- ٣١- الكلباني، زينة سعيد (٢٠١٠). فاعلية حقبة تعليمية محوسبة في تنمية المفاهيم النحوية والصرفية والأداء اللغوي والاتجاه لدى طالبات العاشر في سلطنة عمان. رسالة دكتوراه (غير منشورة). معهد البحوث والدراسات العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ٣٢- المخزومي، ناصر (٢٠٠٦). أثر استخدام الحاسوب التعليمي كطريقة تدريس في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. مصر، (١١٣).
- ٣٣- المزروع، ليلي (٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. مجلة العلوم النفسية والتربوية. البحرين، (٨-٤).
- ٣٤- المشيقح، عبد الشكور بن علي (٢٠١٥). الذكاءات المتعددة وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية والتوافق الأكاديمي لدى طلاب جامعة القصيم. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة القصيم.
- ٣٥- المؤتمر الدولي (٢٠١٦). تكنولوجيا تقنيات التعليم والتعليم الالكتروني، ١٨-٢٠ أكتوبر. الشارقة الإمارات.
- ٣٦- المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (٢٠١٥). تكنولوجيا التعليم رؤى مستقبلية، ٢٨-٢٩ أكتوبر. القاهرة.
- ٣٧- المؤتمر الدولي العلمي التاسع (٢٠١٢). التعليم من بعد والتعليم المستمر- أصالة الفكر وحدثا التطبيق. الجمعية العربية لتكنولوجيات التعليم . مصر.

٣٨- النافقة، محمود كامل؛ حافظ، وحيد السيد (٢٠٠٩). تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنائه. القاهرة: كلية التربية . جامعة عين شمس.

٣٩- الوسمي، عماد الدين عبد المجيد (٢٠١٣). فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب web quests في تعلم البيولوجي علي بقاء أثر التعلم وتنمية- مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب، (٤٣).

٤٠- بسندي، خالد عبد الكريم (٢٠٠٨). محاولات التجديد والتيسير في النحو العربي (المصطلح والمنهج: نقد ورؤية). مجلة الخطاب الثقافي. جامعة الملك سعود، (٣).

٤١- بصل، سلوى حسن محمد (٢٠١٥). فاعلية الخرائط الذهنية اليدوية والالكترونية في تدريس النحو لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٧٠).

٤٢- جاهيمي، محمد (٢٠٠٦). واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة محمد خيضر بسكرة، (٧).

٤٣- جواد، ميسون علي (٢٠١٥). نماذج حديثة لتدريس المفاهيم النحوية- عرض تطبيقي. الأردن (عمان): دار الرضوان النشر والتوزيع.

٤٤- حامد، حمدي أحمد محمود (٢٠١٥). استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. مصر، (٧٤).

٤٥- حسن شحاتة (٢٠١٢). المرجع في تعليم اللغة العربية . القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب

٤٦- خليل، وائل سيد أحمد (٢٠١٠). أثر التدريب على مهارات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير (غير منشورة). معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

٤٧- رباح، ماهر (٢٠١٤). التعلم الالكتروني . عمان (الأردن): دار المناهج للنشر والتوزيع.

٤٨- زكريا، محمد يحيى (٢٠٠٨). بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية). وزارة التربية الوطنية. الجزائر.

٤٩- سليمان، جمال سليمان عطية؛ خلف الله ، محمود عبد الحافظ (٢٠١٢). برنامج قائم على نموذج أبعاد التعلم لتنمية المفاهيم النحوية لدى تلميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٨٣).

٥٠- سليمان، ريم ميهوب (٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي لتعلم مهارات التنظيم الذاتي على الأداء الأكاديمي على عينة من طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية. جامعة طنطا.

٥١- شاهين، هيام صابر صادق (٢٠١٢). فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية. جامعة دمشق، ٢٨، (٤).

٥٢- شلبي، نوال محمد (٢٠١٤). استخدام الويب كويست web quest لتنمية بعض المفاهيم الوراثية والاتجاه نحو استخدام شبكة المعلومات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. عالم التربية . مصر ، س ١٥ . (٤٨).

٥٣- صالح، صالح محمد (٢٠١٤) فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. السعودية ، ٢، (٤٥).

٥٤- صالح، عواطف حسين (١٩٩٣). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغط الحياة لدى الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، (٣).

٥٥- صبري، ماهر إسماعيل (٢٠١٣). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب ويب كويست لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات العلم لدي طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، (٣٤).

٥٦- طلبة، عبد العزيز (٢٠١٠). الرحلات المعرفية عبر الويب إحدى استراتيجيات التعلم عبر الويب. مجلة التعليم الإلكتروني، (٥).

٥٧- طيبي، مؤنس (٢٠٠٤). البرمجة في الانترنت. مجلة جامعة باقة الغربية. كلية أكاديمية القاسمي للتربية.

٥٨- عاشور، راتب قاسم؛ والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠١٠). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان (الأردن): دار المسيرة.

٥٩- عابنة، إيمان عبد الفتاح (٢٠١١). أثر استخدام دورة التعلم في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في لواء بني كنانة. مجلة الطفولة العربية. الكويت، ١٢ (٤٧).

٦٠- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية ببنها، ٢٧ (١٠٥).

٦١- عبد الباسط، محمود هلال (٢٠١٤). أثر استخدام دورة التعلم فوق المعرفية المطورة (seven's) في تدريس النحو على اكتساب مفاهيمية وتنمية مهارات التفكير التباعدي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٥٤).

٦٢- عبد الجيل، رجاء محمد (٢٠١٢) فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب web quests في تدريس الدراسات الاجتماعية علي تنمية مهارات التفكير الجغرافي والميول الجغرافية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب، (٣٦).

٦٣- عبد الحافظ فؤاد عبد الله (٢٠٠٥). فاعلية نموذج البنائية في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لبعض المفاهيم النحوية. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٤٩).

٦٤- عبد الحميد، خضرة سالم؛ والبسطامي، دعاء أبو اليزيد (٢٠١٢). استراتيجيات التدريس. الدمام: مكتبة المتنبى.

٦٥- عبد الرازق، إحسان عدنان (٢٠٠٩). أثر استخدام استراتيجيات كلوزماير وميرل تينسون وهليدا تابا في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طلال المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية. الجامعة المستنصرية، العراق، (٢).

٦٦- عبد الرازق، مهدية (٢٠١٤). تعليم النحو العربي في المدرسة الدينية العربية في برونای دار السلام، دراسة وصفية. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية

٦٧- عبد الرفوع، عاطف (٢٠١٤). مدخل في الإحصاء التربوي، عمان (الأردن): دار الراهة.

٦٨- عبد القادر، فتحي عبد الحميد ؛ وأبو هاشم ، السيد محمد (٢٠٠٧). البناء العاملي للذكاء في ضوء تصنيف جاردنر وعلاقته بكل من فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، (٥٥).

٦٩- عبد المجيد، أحمد صادق (٢٠١٤) أثر استخدام إستراتيجية الويب كويست (web quest) في تدرس حساب المثلثات علي تنمية مهارات التفكير التأملي والتعلم السريع لدي طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة العلوم النفسية والتربوية ،١٥ (٤).

٧٠- عبد المجيد، عواطف حسن (٢٠١٤). فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية الالكترونية في إكساب المفاهيم النحوية. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، ١٥ (٢).

٧١- عبد المقصود، أماني؛ وشند، سميرة محمد (٢٠١٠). مقياس فاعلية الذات. القاهرة: مكتبة الأنجلو

٧٢- عبد المنعم، سوزان محمود (٢٠١١). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على المدخل الكلي في تنمية استخدام المفاهيم النحوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

٧٣- عبد الهاشمي، عبد الرحمن (٢٠١١). مفاهيم لغوية ونحوية وصرفية، قواعد وتطبيقات. عمان (الأردن): مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

٧٤- عذاوري، كمال (٢٠٠٩). دراسة وصفية ومقارنة وتقويمية لتدريس القواعد في الكتاب المدرسي المقرر للسنة الأولى متوسط. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الآداب واللغات. جامعة بن يوسف بن خدة. الجزائر.

٧٥- عطا لله، ميشيل (٢٠٠١). إستراتيجية الخرائط المفاهيمية. مجلة المعلم الطالب. وكالة الغوث الدولية. (١،٢)

٧٦- عطية، بهية أحمد؛ وحسن، حسن عمران، وسيد، عبد الوهاب هاشم (٢٠١٥). فاعلية النمذجة مدعومة بإحدى المستحدثات التكنولوجية لتنمية بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بأسبوط، ٣١ (٤).

٧٧- علام، صلاح الدين (٢٠٠٧). القياس والتقييم التربوي في العملية التدريسية. الأردن: دار المسيرة

٧٨- على، عواطف حسن؛ وصالح، نوف سلمان (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية الالكترونية في إكساب المفاهيم النحوية. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان، (٢).

٧٩- عبد السلام، إيمان عبد المعطى (٢٠٠٧). فاعلية أنموذج هليدا تابا باستخدام الانترنت في تنمية المفاهيم النحوية في اللغة العربية في المرحلة الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير (غير منشورة). مادة البحث العلمي والدراسات العليا. الجامعة الهاشمية. الأردن.

٨٠- عثمان، أسامة عطية؛ عبد الحي، محمود (٢٠١٢). مدى تمكن طلاب قسم اللغة العربية في كلية التربية من المفاهيم النحوية والصرفية. مجلة الثقافة والتنمية. سوهاج، (٥٤).

٨١- عصر، حسنى عبد الباري (٢٠٠٥). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

٨٢- غالى، نجم عبد الله (٢٠٠٩). صعوبات تعلم مادة قواعد اللغة العربية في الرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها. دراسات تربوية. جامعة الزقازيق، (٥).

٨٣- فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠١٣). أثر التفاعل بين تنوع استراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب web quests وأساليب التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة التربوية بالكويت، ٢٧ (١٠٨).

٨٤- فرج، نورة على عبد الحميد (٢٠١٤). فاعلية إستراتيجية مقترحة في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم النحوية لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة الزقازيق.

- ٨٥- فرحات، درية كمال(٢٠١٣). طرق تدريس قواعد اللغة العربية ودورها في تنمية التحصيل اللغوي. لبنان: رشاد برس للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٨٦- فهمي، جمال محمود(٢٠٠٨). فاعلية إستراتيجية قائمة على نظرية الملكة اللسانية لابن خلدون في تنمية المفاهيم النحوية وتطبيقها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بدولة الإمارات العربية المتحدة.رسالة ماجستير(غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- ٨٧- قبلان، محمد خلف (٢٠١٣). أسباب الضعف اللغوي عند مرحلة الثانوية في اللغة العربية من وجهة نظر معلمهم في لواء البادية الشمالية الشرقية . الأردن: مكتبة الجامعة الأردنية
- ٨٨- محروس، أحمد فهمي أمين(٢٠١٠). مقدمة عن البرمجة باستخدام visual basic.net. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- ٨٩- محمد ، عبد السلام(٢٠٠٢).الاتجاهات الحديثة في دراسة فعالية الذات . المجلة المصرية للدراسات النفسية. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، (٣٦).
- ٩٠- محمد ،عاطف فضل(٢٠١٣). النحو الوظيفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٩١- محمد،عبد الله(٢٠٠٥).المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح.وهران(الجزائر): دار الغرب
- ٩٢- محمود، عبد الرازق مختار(٢٠٠٥). فعالية إستراتيجية مقترحة للتغير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. المجلة العلمية. كلية التربية . جامعة أسيوط، ٢١(١).
- ٩٣- مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين على(٢٠٠٦). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية : خطواتها، إعدادها، خصائصها. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- ٩٤- نايل، أحمد (٢٠٠٦). الضعف اللغوي ، تشخيصه وعلاجه. القاهرة : دار الوفاء .
- ٩٥- هطيف، محمد أحمد(٢٠٠٨).أثر استخدام إستراتيجية المنظمات المتقدمة لتدريس النحو في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم النحوية. رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية التربية. جامعة صنعاء.

٩٦- يعلون، أحمد؛ والمحاسنة، رندة (٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، ٧ (٤) .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 97- Abbitt, J. & Ophus, J. (2008). what we Know about the Impacts of Web Quest :A review of Research .Apape journal .Vol16.No4.
- 98- AL-Edwan, Z. S. (2014). Effectiveness of Web Quest Strategy in Acquiring geographic Concepts Among Eighth Grade Students in Jordan. International Journal Of Education & Development Using Information & Communication Technology, Vol.10,No.4.
- 99-Aliakbari, M. & Toni, A. (2009). The effects of Error Correction Strategies on the grammatical Accuracy of the Iranian English learners. Journal of pan-Pacific Association of Applied Linguistics. Vol.13.No1.
- 100-Bandura , A. (1986) Social Foundations of Thought and Action : A social Cognitive Theory Englewood Cliffs , NJ : Prentice-Hall .
- 101-Bandura ,A. (1977). Self-Efficacy Toward Unifying Theory of Behavioral Change .Psychological Review. Vol84.
- 102-Bandura, A. (1997). Self-efficacy and Health Behavior. In A. Baum, S. Newman, J. Wienman, R. West, & C. McManus (Eds.), Cambridge Handbook of Psychology, health and medicine (pp. 160-162). Cambridge: Cambridge University Press.
- 103- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom Behavior Problems, The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences and Self-Efficacy in Graduate and Student Teachers. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology, Vol.3.
- 104- Novak , J.D and Musunda .D (2000). A twelve Year Longitudinal Study of Science Concept Learning American Educational . Research Journal .Vol. 28. No1.
- 105- Novak, J. and Gwin. D. (2012). Learning How to Learn . New York Cambridge University.
- 106- Rice, D.C., Ryan, J.M. & Samson, S.M. (2008). Using Concept Maps to Assess Student Learning in the Science Classroom: Must Different Methods Compete Journal of Research in Science Teaching . Vol.35,No10.
- 107- Tuan, Lu Trong (2011). Teaching Reading through Web Quest .Journal of Language Teaching and Research .Vol.12,No3.
- 108- Wood, P. L., Quitadamo, I. J., DePaepe, J. L., & Loverro, I. (2007). A Web Quest for Spatial Skills. (Cover Story). Science & Children, Vol.44,No.8.

- 109-Cheng-Shih, L., & Ryan Ying-Wei, W. (2016). Effects of Web-Based Creative Thinking Teaching on Students' Creativity and Learning Outcome. Eurasia Journal Of Mathematics, Science & Technology Education, Vol.12,No. 6.
- 110-Fung ,L. y.(2014).A study on The self-Efficacy and Expectancy for Success of Pre-University Students .European Journal of Social Sciences.Vol.13,No.4.
- 111-Gardner ,H.(2005).Audiences for The theory of Multiple Intelligence .Teacher College Record.Vol.106,No1.
- 112-Halat, E.(2008).A good Teaching Technique : Web Quest . Journal of Educational Strategies.Vol.81,o.3.
- 113-Khodary,Manal(2015).Using a Web Quest Model to Develop Critical Reading Performance,4th-International Conference for-Learning &Distance Education,Riyadh,2-5March.
- 114-Leibforth, Tera (2009).Effects of Training Module on Pre service School Counselors Knowledge and Self – Efficacy Beliefs about Students Education .Pro Quest Dissertation and Theses.Ses.0519 Part 0070.
- 115-Polly, D., & Ausband, L. (2009). Developing Higher-Order Thinking Skills through Web Quests. Journal Of Computing In Teacher Education, Vol.26,No.1.
- 116- Plotnik, E.(2007). Concept Mapping: A Graphical System for Understanding the Relationship between Concepts .Available on "<http://ericit.org/digests/EDO-IR-2007-05.shtml>"
- 117-Preece, krystle (2011).Relations Among Classroom Support Academic Self –Efficacy and Perceived Stress During Early Adolescence .Pro Quest Dissertation and Theses ,Ses.0347,Part0206.
- 118-Schweizer ,H. &Kossw ,B.(2009).Web Quest :Tools for Differentiation Gifted Child Today.Vol.30,No1.
- 119-Wang, Feng& Hannafin ,Michael.(2010).Scaffolding Preserves Teachers Web Quest design :A qualitative Study Eric:Ej863595.
- 120-Woodard, R., & Woodard, R. (2010). The Religious Web-Quest. Teaching Theology & Religion, 13(2), 139. doi:10.1111/j.1467-9647.2010.00597.

﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ﴾



كلية التربية
المجلة التربوية

**فاعلية استخدام إستراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تدريس مادة
التربية الأسرية لاكتساب التحصيل المعرفي وتنمية مهارات حل المشكلات
لدى طالبات الصف الثالث المتوسط**

إعداد

د/ فاطمة عاشور توفيق

**أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية - جامعة سوهاج**

المجلة التربوية - العدد الخمسون - أكتوبر ٢٠١٧م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

هدف البحث تعرف فاعلية استخدام إستراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تدريس التربية الأسرية على التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلات لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط.

ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث، وتمثلت في إعداد كتيب التلميذة ودليل المعلمة لتدريس وحدات "شؤون منزلية"، "عناية ملبسية"، "غذاء وتغذية" باستخدام إستراتيجية سكامبر (SCAMPER)، واختبار تحصيلي، ومقياس مهارات حل المشكلات.

وتكونت عينة البحث من (٦٠) تلميذة من تلميذات الصف الثالث المتوسط بمدرستا المشعلية والجويرية بإدارة نجران التعليمية بالمملكة العربية السعودية للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ ٢٠١٦/٢٠١٧ م تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

مجموعة تجريبية: (٣٠) تلميذة، درست وحدات مجال البحث "شؤون منزلية"، "عناية ملبسية"، "غذاء وتغذية" باستخدام إستراتيجية سكامبر (SCAMPER).

مجموعة ضابطة: (٣٠) تلميذة، درست الوحدات بالطريقة المعتادة.

وأظهرت نتائج البحث:

- وجود فرق دال إحصائي في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.
- وجود فرق دال إحصائي في التطبيق البعدي لمقياس مهارات حل المشكلات لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

The effectiveness of using Scamber strategy (SCAMPER) in teaching Family education to acquire the Achievement of knowledge and the development of problem-solving skills The average third-grade students

Abstract

The present Research investigated the effectiveness of using Scamber strategy (SCAMPER) in teaching Family education on achievement and problem-solving skills The average third-grade students.

To achieve this, the researcher prepared the research tools, which were preparing students worksheets and teachers guide to teach units by using Scamber strategy (SCAMPER), achievement test and Scale problem-solving skills

The sample of the study included (60) Schoolgirl from the average third-grade pupils in Najran Educational Administration –KSA in academic year 1437/1438 H. They were treated as two groups:

The experimental group: (30) students, studied units by using Scamber strategy (SCAMPER)

The control group: (30) students, studied the same units by using the traditional method

The study results showed that:

1. There is a significant difference in the achievement post-test favoring experimental group students
2. There is a significant difference in the problem-solving skills post- test favoring experimental group students.
3. There is a significant positive correlation between the post test of achievement and problem-solving skills.

مشكلة البحث وخطة دراستها

مقدمة :

يتميز الإنسان عن سائر الكائنات الحية بالعقل القادر على التفكير، وفي مجتمع المعرفة الذي نعيشه يصبح التفكير الركيزة الأساسية والأداة اللازمة للتعامل مع مقتضيات هذا العصر الذي يشهد نهضةً وتطوراً في جميع المجالات خاصةً مجال التعليم باعتباره الاستثمار الحقيقي للطاقات البشرية، لذلك بدأت الدول المتقدمة بالاهتمام بتطوير المناهج وطرق التدريس وأساليبها لتوظيف طاقات وقدرات أبنائها وإمكاناتهم وذلك بتعليم التفكير الذي أصبح مطلباً تسعى إليه كل الشعوب.

وتعد مهارات التفكير ضرورة حتمية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، كما تعد هدفاً من الأهداف العامة لتدريس مادة التربية الأسرية في المراحل التعليمية المختلفة، وذلك لما لها من دور مهم في تطوير حياة التلميذات، والكشف عن مواطن القوة والضعف لديهن بما يمكنهن من أن يكن مواطنات صالحات لأنفسهن ولمجتمعهن، وقدرات علي اتخاذ قرارات سليمة من خلال الموضوعات المقررة بالمادة.

وإن التفكير هو أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان، والحضارة الإنسانية هي خير دليل على آثار هذا التفكير، فهو العملية التي ينظم بها العقل خبرات الإنسان بطريقة جديدة لحل المشكلات وإدراك العلاقات (صالح أبو جادو ومحمد نوفل، ٢٠١٣ : ٢٥).

ويعد التفكير عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الإنسان، فهو يساعد على توجيه حياته وتقدمها، كما أنه يساعده ف حل المشكلات ويجنبه الكثير من الأخطار، وبه يستطيع السيطرة والتحكم في أمور كثيرة وتسييرها لصالحه، وأصبح التفكير والإبداع ضرورة حتمية لمواكبة التطورات المتسارعة في شتى مجالات الحياة، ولمواجهة مواقف الحياة ومتطلباتها على نحو إيجابي وللتغلب على المشكلات التي أضحت أحد الملامح الرئيسة للعصر الحالي (خالد عمران، ٢٠١١).

ويعترض التلميذة في حياتها الكثير من المشكلات؛ لذلك تسعى دائماً إلى اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة التي تمكنها من مواجهة تلك المشكلات، فقد أشار دونيك وآخرون (Daunic & et.al., 2000) إلى أن تعليم التلميذات في المرحلة المتوسطة مهارات حل المشكلات، ومهارات الاتصال المتضمنة في برنامج تعلم الأقران، يساعدهن على

حل المشكلات التي تواجههن في البيئة المدرسية، ويزيد من تقديرهن لذاتهن، وشعورهن بالاستقلالية، ويقلل من ممارستهن للسلوكيات غير السليمة.

وتعد مهارات حل المشكلات من أنواع التفكير المركب؛ لأن التفكير في حل المشكلات يتطلب القيام بسلسلة من الخطوات المتتابعة في معظم الأحيان (فتحي جروان، ٢٠١٣ : ٤٨) لذلك تعد مهارات حل المشكلات عملية تفكيرية تستخدم التلميذة فيها ما لديها من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً لها.

وتعطي مهارات حل المشكلات الفرصة الكافية للتلميذات للتفكير بحرية والتخطيط الهادئ والبحث العلمي وتحمل المسؤولية والاستقلالية في التفكير واتخاذ القرار والاعتماد على النفس كما تهدف إلى التزويد بالمهارات الأساسية اللازمة لمواجهة مشكلات الحياة والتفكير في البدائل المتاحة والتعلم المستمر.

كما أن مهارات حل المشكلات تساعد التلميذة على تحصيل المعرفة بنفسها وتشير رغبتها في البحث والتجريب وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة، وتزويدها بآليات الاستقلال، وتساعد على اتخاذ قرارات مهمة في حياتها وتجعلها تسيطر على الظروف والمواقف التي تواجهها وتتخذ إجراءات وقائية، وتنمي روح التعاون والمسؤولية الاجتماعية، كما أنها تقلل التوتر وتحقق مزيداً من الرضا (غسان قطيط، ٢٠١١ : ٢١).

وإن تنمية مهارات حل المشكلات توضع الفرد في مواقف حقيقية تمكنه من ممارسة المهارات بشكل منطقي ومنتابع في حال واجهته مشكلة، وعندما يتقن الفرد المهارات يصبح قادراً على حل مشكلاته بكفاية واقتدار.

ولقد أصبح تعليم التلميذات كيف يفكرن فيما يواجههن من مشكلات ضرورة ملحة في ظل التطورات الهائلة والتغيرات السريعة التي يشهدها العصر الحالي؛ ولذلك كان تنمية التفكير لدى المتعلّمات هدفاً أساسياً لجميع برامج التربية والتعليم.

فقد أشارت نتائج دراسة مجدي حبيب (٢٠٠٢) إلى ضرورة دمج طرق إثارة التفكير في المناهج والتعليم المستقبلي، واعتبار التفكير هدفاً رئيساً لكل من التعليم والتعلم في جميع المستويات التعليمية، وإن المدخل الأكثر فاعلية في تعليم التفكير هو دمج مهارات تعليم التفكير في سياق المناهج الدراسية.

ومن الاستراتيجيات الحديثة التي ظهرت في الآونة الأخيرة التي تنادى بتنمية مهارات التفكير بشكل عام والخيال الابتكاري وبناء اتجاهات إيجابية لديهم نحو التفكير والخيال والإبداع وحب الاستطلاع لدى المتعلمين "إستراتيجية سكامبر". (ماهر صبرى ومريم الرويشي، ٢٠١٣).

وتعنى إستراتيجية سكامبر (SCAMPER) الانطلاق أو الجرى والعدو بالمرح، كما أن كل حرف من الحروف السبعة يشير إلى الحرف الأول من المهارات التي تشكل فى مجملها قائمة توليد الأفكار لسكامبر Spurring Checklist (Eberle, 1997)، والتي تنادى بتنمية مهارات التفكير إستراتيجية سكامبر والتي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، إضافة إلى تنمية الخيال الابتكاري، والدافعية للتعلم (Eberle, 2008: 5).

وهناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى أهمية تقديم المحتوى العلمي للمواد الدراسية في مختلف المراحل التعليمية بطرق تثير تفكيرهم، وتتيح لهم المشاركة في المواقف التعليمية ومن هذه الدراسات: دراسة ماهر صبرى ومريم الرويشي (٢٠١٣) التي هدفت إلى تقصي فاعلية استراتيجية سكامبر (SCAMPER) لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، والتي أظهرت نتائجها وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق باكتساب مهارات التفكير الابتكاري في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وترتكز فلسفة سكامبر على التدريب على الخيال بأسلوب المرح واللعب، وإجراء معالجات ذهنية بواسطة قائمة توليد الأفكار على تلك الخيالات يسهم في تنمية الخيال الإبداعي (Eberle, 1997).

كما تتيح إستراتيجية سكامبر للتلميذات النظر إلى القضايا والموضوعات والمشكلات والبدائل المقترحة لحلها من جوانب متعددة، وبهذا يمكن تحليلها وفهمها وتقييمها بشكل سليم، ومن ثم المفاضلة بين البدائل المقترحة والوصول إلى أنسب الحلول وأفضلها واتخاذ القرار النهائي بشأنها.

وبذلك فإن استخدام إستراتيجية سكامبر في التدريس يمكن أن يحقق أغراض التعليم الجيد من خلال:

١- تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.

- ٢- إثارة حب الاستطلاع، وتحمل المخاطر.
 - ٣- تنمية مهارة المتعلم في طرح التساؤلات التحفيزية المختلفة.
 - ٤- تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلم نحو تعلم المادة الدراسية، ونحو التفكير، والخيال، والابتكار.
 - ٥- تعزيز المتعلمين على الاستفادة من أفكار الآخرين من خلال تطويرها والبناء عليها.
 - ٦- تنمية الخيال، وبخاصة الخيال الابتكاري لدى المتعلمين.
 - ٧- تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الإنتاجي بشكل خاص لدى المتعلمين.
 - ٨- تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار حول موضوع ما، أو القضايا التي تعرض عليهم.
 - ٩- أنها إستراتيجية تنسجم مع متطلبات التفكير الإبداعي، حيث تتطلب أن تقدم التلميذات مقترحات تطوير، وأفكاراً جديدة لتعديل الأوضاع وتنظيمها.
- وفي ضوء ذلك أورد الأدب التربوي العديد من الدراسات التي أوضحت فاعلية إستراتيجية سكامبر مثل دراسة ياسمين المسعودى (٢٠١٢) والتي توصلت إلى فاعلية استخدام إستراتيجية سكامبر SCAMPER في تنمية مهارة حب الاستطلاع المعرفي .
- وأيضاً دراسة فالح الحصيني (٢٠١٣) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج ارشادى باستخدام الألعاب التربوية في تنمية تقدير الذات وتطوير مهارة حل المشكلات لدى عينة من طلبة الصف السادس، والتي أظهرت نتائجها أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية فى مستوى تقدير الذات ومهارة حل المشكلات بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية وكذلك دراسة مرفت هاني (٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود فاعلية لاستخدام إستراتيجية سكامبر SCAMPER في تنمية التحصيل وتنمية مهارات التفكير التوليدي في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- وأيضاً دراسة حنان عبد الجليل (٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود فاعلية لقائمة توليد الأفكار لبرنامج سكامبر SCAMPER في فهم الأحداث التاريخية وتنمية التفكير الإبداعي وذلك بوجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات العينة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- ودراسة فايز العنزي (٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية من حيث المتوسط البعدي لدرجات مقياس الدافعية للتعلم بين تلاميذ المجموعة التجريبية (الطلاب

الذين درسوا مادة العلوم بإستراتيجية سكامبر) وتلاميذ المجموعة الضابطة (الطلاب الذين درسوا مادة العلوم بالطريقة المعتادة) لصالح المجموعة التجريبية.

ومن جانب آخر يعد علم التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) أحد العلوم التي تهتم بتنمية جوانب التفكير لدى التلميذات والتي تتمثل في حل مشكلاتهن اليومية بأسلوب سليم قائم على اتخاذ قرارات وفقاً لأسس علمية بحيث تعمل على إشباع حاجاتهن المتغيرة وتحقيق أهدافهن وفقاً لإمكاناتهن (فريدة على، ٢٠٠٨ : ٥).

فلم يعد علم التربية الأسرية علماً يقتصر على مجرد تعليم مهارات يدوية بل تعدي ذلك إلي الاهتمام بالدراسات النظرية لمسايرة التطور العلمي الذي توصلت إليه البشرية في المجتمع المعاصر، فالتغيرات التكنولوجية والاقتصادية التي تجتاح العالم بسرعة كبيرة تؤثر على المنزل والحياة الأسرية، فقد أصبح علم التربية الأسرية الحديث علماً يختص بدراسة كافة احتياجات الأسرة ومقوماتها علي مستوي المنزل والبيئة والمجتمع بقصد النهوض بها إلي حياة أسرية أفضل؛ لذلك يقع على عاتق معلمة التربية الأسرية مسؤولية وضع البذور الأولى لتكوين المهارات الأساسية اللازمة لكل تلميذة، لكي تسهم في سعادة ورقي الأسرة (كوتر كوجك، ٢٠٠٦ : ٣٨٦).

والتربية الأسرية هي إحدى المواد التي تحمل في ثناياها الكثير من العلوم والمعارف، التي تتمثل في مفاهيم ومصطلحات عديدة تتداخل وتتشابك في مضمونها ومحتواها، وهي أيضاً كما ذكرت(كوجك، ١٩٩٧ : ١١) من المواد المهمة التي تلقي الضوء على الحياة من جميع جوانبها المليئة بالمشكلات الصحية، والنفسية، والاجتماعية، والاقتصادية، وأهمية هذه المادة تكمن في تهيئة الفتاة لمواجهة حياتها بالتعامل الرصين مع كل مواقفها وصعوباتها، لذا فمن الضروري ترسيخ مقرر التربية الأسرية بما تتضمنه من مفاهيم ومعلومات في عقول التلميذات بتقديم مناهج جيدة، وطرق تدريس فعالة.

ويتجه الاقتصاد المنزلي إلى التربية من أجل الحياة الأسرية بكل مشكلاتها باعتبار أن الأسرة مؤسسه اجتماعيه قائمه على العلاقات الإنسانية، وأن أفراد الأسرة ينقسمون جميعا المسؤولية لنجاح مسيرتها، لذلك يهتم الاقتصاد المنزلي بمساعدة أفراد الأسرة رجالا ونساء على إدارة شؤونها سواء في الحاضر أو المستقبل على أسس علمية حتى يتحقق التقدم للمجتمع (محاسن شمو، ٢٠٠١).

وكذلك تعد دراسة التربية الأسرية ذات أثر فعال للطالبة ومفيد في حياتها، فهي تمدها بالمعارف والمعلومات التي تساعد في اختيار الأغذية المناسبة المتكاملة التي يحتاجها جسمها في المراحل العمرية المختلفة التي تمر بها، واستهلاك الغذاء بطريقة رشيدة، وكيفية إعداد ميزانية منزلية بطريقه صحية والحفاظ على التوازن بين الإيرادات والمصروفات وأيضا معالجة بعض المشكلات التي تواجهها أثناء عملية الغسيل، وكذلك استخدام الكروشيه في إخفاء بعض عيوب الملابس، وكيفية حفظ بعض الأطعمة لاستهلاكها في غير مواسمها، وعمل بعض الأصناف التي تتفق مع عادات وتقاليد البيئة.

ومن هنا فإن الطالبة التي تدرس التربية الأسرية تستطيع أن تساهم في تحسين الجو العائلي لأسرتها وتحقيق مستوى أفضل من خلال تعاونها مع بقية الأفراد ونقل المهارات والخبرات التي اكتسبتها إلى أفراد أسرتها وتستفيد الأسرة من هذه الخبرات بطريقة غير مباشرة. وطالبة اليوم هي أم المستقبل، فما تدرسه الآن يعد لها مرجعا في حياتها المستقبلية حيث تستطيع اتخاذ القرارات والاستفادة من الخبرات في إدارة حياتها وحياة أسرتها المستقبلية يتضح مما سبق أهمية تطوير أساليب تدريس التربية الأسرية وبخاصة تلك التي تهتم بتنمية التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلات لدي التلميذات، والتي ثبتت فاعليتها في مواد شبيهة الصلة بالتربية الأسرية، ومن ثم جاء البحث الحالي كمحاولة للتعرف على فاعلية استخدام استراتيجية سكامبر في تدريس مادة التربية الأسرية لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

مشكلة البحث :

إن العصر الذي نعيش فيه هو عصر تفجر المعلومات والمعرفة ، وإن من أساسيات القرن الحادي والعشرين ليس فقط اكتساب المتعلمين المعرفة والمعلومات المختلفة بل إنها تشمل أيضاً اكتسابهم التفاعل مع الخبرات والمواقف الجديدة والأدوات والمهارات اللازمة لمواجهة المشكلات والمواقف المعقدة ، ويمكن أن يتحقق إكساب هذه المهارات من خلال برامج التدريب على مهارات التفكير ومنها مهارة حل المشكلات (نايفة القطامي : ٢٠٠٣ ، ١٦٨- ١٦٩)

ولقد أكدت العديد من الدراسات أن هناك قصورا في الأسلوب التعليمي الحالي مثل دراسة (عفت الطناني، ٢٠٠٧)، (حسام مازن، ٢٠٠٥)، (هدي بنت محمد، ٢٠٠٩) ، (راشد محمد،

٢٠٠٩) وتمثل القصور في عدم الاهتمام الكافي بممارسة الطلاب لمهارات التفكير بوجه عام في الفصول الدراسية أن المستهدف دون المستوى وأن معظم الطالبات تفتقر بشكل ملحوظ إلى عدم القدرة على تقييم المعلومات ووضع المعايير التي تساعدنهم على التعامل بفاعلية واتخاذ القرار المناسب للتعامل مع مشكلات الحياة.

وأشارت وثائق معايير (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم، ٢٠٠٩) إلى أن مهارات التفكير من المهارات الأساسية للحياة وخصصت لها معيارا مستقلا بذاته في مجال المتعلم، وأكدت على أهمية ممارسة الطلاب لمهارات التفكير المختلفة كالقدرة على إصدار الأحكام، وتقييم المعلومات ووضع المحكات، كمعيار للحكم على جودة التعليم في ضوء ما سبق شعرت الباحثة بمشكلة البحث الحالية والتي تتمثل في أن تدريس التربية الأسرية يحتاج أن يسهم بشكل أفضل في تنمية مهارات حل المشكلات مما أبرز الحاجة لاستخدام إستراتيجية تدريسية مؤثرة في مهارات حل المشكلات وهي إستراتيجية سكامبر تركيز للحلول الإبداعية للمشكلات بهدف تنمية مهارات حل المشكلات للتلميذات من خلال مادة التربية الأسرية.

ومن خلال واقع الزيارات الميدانية للباحثة لبعض المدارس المتوسطة في منطقة نجران مثل : المتوسطة الأولى، الثانية، الخامسة، السادسة، والسابعة عشر، ومقابلة بعض موجهات التربية الأسرية والمديرات والمعلمات بهذه المدارس اتضح ما يلي:

١- عدم إلمام معلمات التربية الأسرية بكيفية تدريب التلميذات على مهارات حل المشكلات التي تواجههن بطريقة علمية وذلك لعدم تدريبهن خلال الإعداد الأكاديمي على مهارات التفكير العليا الصحيحة ومنها مهارات حل المشكلات.

٢- وقوع العبء الأكبر في حل مشكلات العمل والنظام في المدرسة على عاتق المعلمة دون السماح للتلميذات بالمشاركة في حل هذه المشكلات بطريقة علمية منظمة وفعالة بل وعدم اعتبارها مشكلات لتصدي المعلمة بالتفكير في حلها.

وذلك بالرغم من أن الأدبيات والتربويات الحديثة أشارت إلى أهمية تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ، واستخدام أساليب تدريسية تتناسب وطبيعة المادة الدراسية مثل دراسة كل من فتحي جروان (١٩٩٩)؛ ومجدي إبراهيم (٢٠٠١)؛ وصفاء الطناني (٢٠٠٢)؛ وكوثر كوجك (٢٠٠٢) ونورا على (٢٠٠٧)؛ محمد فراج (٢٠٠٨)؛ صفا محمد (٢٠٠٩)؛

بلسم الضبع (٢٠١١)؛ وشيرين موسى (٢٠١١)؛ فالح الحصري (٢٠١٣)؛ ونرجس زكري (٢٠١٣)؛ وفايزة مجاهد (٢٠١٥).

وتعد مادة التربية الأسرية علم تطبيقي، ومادة حية ؛ لها دور إيجابي في العملية التعليمية، وتركز اهتمامها على الأفراد ومدى مساهمتهم في الحياة ، وفي تقدم المجتمع ورفقه، كما تعد مادة التربية الأسرية من المواد الدراسية التي تسهم في تنمية التفكير في مراحل التعليم العام وخاصة المرحلة المتوسطة والثانوية لدى الطالبات، وذلك لما تحتويه من معارف كثيرة تهتم بالنظريات والمبادئ والتعميمات والمفاهيم والحقائق في شتى ميادين الحياة.

لذلك تتوجه أهداف تدريس التربية الأسرية نحو تنمية المهارات الذهنية، ونحو تنمية الجوانب الوجدانية، وعدم الاقتصار على تدريب المهارات اليدوية، وذلك لأن مواقف الحياة اليومية أصبحت من التعقيد على النحو الذي يتطلب معالجات غير روتينية وغير تقليدية، وهو ما يعني تنمية التفكير بأنواعه المختلفة ومهاراته المتعددة، وبما يساعد الطالبات على استخدام ما تم تعلمه بفاعلية في حل مشكلات الحياة اليومية، وفي اتخاذ القرارات المناسبة في مواقف التفاعل المختلفة (كوثر كوجك ، ١٩٩٧ : ١١١).

وأيضاً تهدف مادة التربية الأسرية إلى إعداد شخصية الطالبة من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية بحيث تنهي مراحل التعليم وقد امتلكت القدرة على جمع المعلومات وتخزينها وتوظيفها ومعالجتها وإنتاجها واستخدامها في اتخاذ القرارات، وتعلم التفكير الناقد والإبداعي وإتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث وحل المشكلات ومبادرة روح الابتكار، فالقدرة على التصرف الناجح في مواقف الحياة اليومية المختلفة هو الهدف الذي يسعى لتحقيقه تدريس مقررات الاقتصاد المنزلي في مراحل التعليم وخاصة المرحلة المتوسطة والثانوية.

وبما أن عملية تنمية التفكير ومهاراته أصبحت هدفاً من الأهداف التربوية في تدريس جميع المواد الدراسية، ومنها مادة التربية الأسرية فهي أداة ووسيلة مهمة لإعداد شخصيات مفكرة؛ لذلك يجب توجيهها نحو تنمية العمليات العقلية العليا مثل: مهارات التحليل والاستنتاج والربط والتفسير وتبني الأساليب والتقنيات التي تعمل على تحقيق تنمية مهارات التفكير؛ لذلك

ازداد اهتمام العلماء والباحثين في مجال التربية بدراسة استراتيجيات التدريس التي تنمي التفكير.

وأكد فتحي جراون (٢٠٠٢) بأنه يمكن تنمية التفكير لدى الطلاب من خلال المناهج الدراسية المختلفة، أو من خلال البرامج التدريبية المستقلة عن المناهج الدراسية، التي تسهم في تنمية مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى المتعلمين إذا توافرت لتدريسها أو للتدريب عليها الإمكانيات اللازمة.

وهناك العديد من البحوث التي استهدفت تنمية مهارات حل المشكلات في مراحل التعليم المختلفة، وباستخدام العديد من الاستراتيجيات التدريسية، دراسة ماجد وسو (Majid, & Soh, 2003) التي أوصت باستخدام تقنية سكامبر بشكل أكبر وتدريب المعلمين على استخدامها من قبل المتخصصين في تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ.

وكما أوصت دراسة حنان عبد الجليل (٢٠١٤) بضرورة تطبيق قائمة توليد الأفكار لبرنامج سكامبر في تدريس جميع المقررات.

وعلى الرغم من تناول العديد من الدراسات طرائق واستراتيجيات التدريس التي تنمي التفكير في تدريس الاقتصاد المنزلي مثل دراسة كل من خديجة بخيت (٢٠٠٠) ؛ وزين الهاشمي (٢٠٠٧) وأمل العمدة (٢٠٠٨)؛ زيزى عمر (٢٠١٤)؛ حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات فاعليتها وأثرها في رفع مستوى التفكير وتحصيل الطالبات مما يؤكد أهميتها.

فقد أوضحت العديد من الدراسات ضعف قدرة التلاميذ على مواجهة المشكلات مثل دراسة صفاء عبد الجواد (٢٠١٢) التي توصلت إلى عدم قدرة التلاميذ على مواجهة المشكلات أو اتباع خطوات معينة لحل المشكلات.

ومن خلال ملاحظة إجراءات التدريس التي تتم داخل الفصول من قبل بعض معلمات التربية الأسرية لاحظت الباحثة التركيز على الطريقة المعادة التي تؤكد على الحفظ والتلقين، والبيان العملي -إن وجد- وتتمركز حول المعلمة فقط، كما تم ملاحظة دور التلميذات السلبي خلال هذه الطريقة المعادة والإهمال الواضح لتشجيعهم على اكساب التحصيل المعرفي وتنمية مهارات حل المشكلات.

ولتدعيم الإحساس بالمشكلة قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية وذلك بتطبيق اختبار تحصيلي ومقياس يقيس القدرة على حل المشكلات مكون من (٢٨) عبارة، وتم تطبيقهما

على عینه مكونة من (٣٠) طالبة بالصف الثالث المتوسط، وتكون المقياس من أربع مهارات لحل المشكلات وهى (تحديد المشكلة، تحليل المشكلة، وضع البدائل لحل المشكلة، اختيار البديل المناسب لحل المشكلة) والتي أعدته الباحثة لهذا الغرض وبعد تصحيحهما اتضح أن هناك قصوراً واضحاً لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في التحصيل المعرفي وكذلك مهارات حل المشكلات.

وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة كل من أماني سعد (٢٠٠٣) ؛ وعلا يوسف (٢٠٠٥) ؛ ومها الدمس (٢٠٠٨) ؛ وعزة النادي (٢٠٠٩) التي توصلت إلى أن هناك حاجة ملحة لتطوير الأساليب التدريسية الحالية لمادة التربية الأسرية لمواكبة التغيرات المتسارعة في العصر الحالي بما يتناسب مع الألفية الثالثة .

وفى ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي فى: وجود ضعف في كل من التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ويحاول البحث الحالي علاج ذلك الضعف من خلال استخدام إستراتيجية سكامبر في تدريس مادة التربية الأسرية على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما التصور المقترح للوحدات مجال البحث من محتوى كتاب التربية الأسرية للصف الثالث المتوسط في ضوء إستراتيجية سكامبر؟
- ٢- ما فاعلية استخدام إستراتيجية سكامبر في تدريس مادة التربية الأسرية في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟
- ٣- ما فاعلية استخدام إستراتيجية سكامبر في تدريس مادة التربية الأسرية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ؟
- ٤- ما العلاقة بين درجات طالبات الصف الثالث المتوسط في اختبار التحصيل ودرجاتهن في مقياس مهارات حل المشكلات ؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- ١ - إكساب التحصيل المعرفي في مادة التربية الأسرية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط (عينة البحث).
- ٢ - تنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الثالث المتوسط (عينة البحث).

فروض البحث:

حاول البحث الحالي اختبار صحة الفروض التالية:

- ١ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن بإستراتيجية سكامبر)، وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.
- ٢ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات مهارات حل المشكلات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن بإستراتيجية سكامبر)، وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لمقياس مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.
- ٣ - توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات طالبات الصف الثالث المتوسط في اختبار التحصيل ودرجاتهن في مقياس مهارات حل المشكلات في التطبيق البعدي.

مصطلحات البحث :

إستراتيجية سكامبر: (Scamper Strategy)

تعنى كلمة سكامبر SCAMPER اصطلاحاً الانطلاق، أو الجري، وهي كلمة تصف عملية البحث بمرح عن الأفكار وهذه الكلمة مكونة من الحروف الأولى لمجموعة من الكلمات التي تشكل في مجملها كلمة سكامبر SCAMPER وتلك الكلمات تشكل قائمة توليد الأفكار المثيرة والأصيلة تتكون من: الاستبدال Substitute، التجميع Combin، التكيف Adjust, Adapt، التطوير Modify، التكبير Magify، التصغير Minify، الاستخدامات الأخرى Put to Other، الحذف Eliminate، العكس Reverse، إعادة الترتيب Rearrange (Eberle, 1996).

ويقصد بإستراتيجية سكامبر في البحث الحالي بأنها: الخطوات التي تتبعها معلمة التربية الأسرية في استخدام قائمة توليد الأفكار لبرنامج سكامبر في تدريس الوحدات الثلاثة من مقرر التربية الأسرية للصف الثالث المتوسطة بعنوان ("شؤون منزلية" و"عناية ملابسية" و"غذاء وتغذية") ثم استخدام هذه القائمة كأشطة تعليمية تقوم بها التلميذات داخل قاعة الدراسة.

التحصيل المعرفي: (Cognitive Achievement)

يعرفه أحمد اللقاني وعلى الجمل (٢٠٠٣، ٨٤) بأنه "مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض".

ويعرف التحصيل المعرفي في البحث الحالي بأنه: كل ما تكتسبه التلميذة من معارف ومعلومات نتيجة لدراسة وحدات البحث ("شؤون منزلية" و"عناية ملابسية" و"غذاء وتغذية") وفقاً لإستراتيجية سكامبر، ويُقاس ما اكتسبته بالدرجة التي ستحصل عليها التلميذة في اختبار التحصيل المعرفي المعد في هذه الوحدات والذي يقيس المستويات التالية (التذكر، الفهم، المستويات العليا).

مهارات حل المشكلات: (Problem solving skills)

عرفها مجدي عزيز (٢٠٠٥) بأنها إنجاز المجموعة المتعاونة من الأفراد للعمل الذي يوكل إليها مرتبطة بمشكلة ما في خطوات منطقية بنجاح في أقل وقت ممكن.

كما عرفها ديزريلا و جافي (D`zurilla & Jaffee, 2002) بأنها: "عملية معرفية سلوكية ذاتية يقوم فيها الشخص بمحاولات لتحديد، أو استكشاف حلول تكيفية، أو فعالة لمشاكل معينة يواجهها في حياته اليومية".

ويقصد بمهارات حل المشكلات في البحث الحالي بأنها: قدرة تلميذات الصف الثالث المتوسط على إتباع سلسلة من الخطوات لحل مشكلة معينة أو مواجهة موقف يعترضهن، وتتمثل هذه الخطوات في (الإحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة، طرح العديد من البدائل لحل المشكلة، اختبار البدائل، اختيار البديل المناسب لحل المشكلة)، وتقاس القدرة على مهارات حل المشكلات إجرائياً في البحث الحالي بالدرجة الكلية التي تحصل عليها التلميذة على مقياس مهارات حل المشكلات الذي أعدته الباحثة.

أهمية البحث :

- اكتسب البحث الحالي أهميته من وجوه عدة أهمها :
- ١- يعد البحث الحالي أول بحث شبه تجريبي -على حد علم الباحثة- يستخدم قائمة توليد الأفكار لبرنامج سكامبر (SCAMPER) في تدريس مادة التربية الأسرية، وأن معظم الدراسات الموجودة في تخصصات مختلفة.
 - ٢- يقدم البحث الحالي مقياس لمهارات حل المشكلات لطالبات الصف الثالث المتوسط يفيد الباحثين في إعداد مقاييس مماثلة.
 - ٣- يقدم البحث الحالي اختباراً للتحصيل المعرفي لطالبات الصف الثالث المتوسط يفيد الباحثين في إعداد اختبارات مماثلة.
 - ٤- يعد هذا البحث استجابة لتوصيات الدراسات السابقة والمؤتمرات التي أوصت بوضع استراتيجيات تهدف إلى تنمية ما لدى الطلاب من قدرات إبداعية.
 - ٥- إمكانية الاستفادة من دليل المعلمة الذي تم إعداده في البحث الحالي لتدريس الوحدات الأولى والثانية من مقرر التربية الأسرية للصف الثالث المتوسط.
 - ٦- قد تفيد نتائج هذا البحث معلمات التربية الأسرية، وذلك بتقديم الإرشادات والمقترحات المطلوبة لتدريس المحتوى وفقاً لاستراتيجية سكامبر.
 - ٧- قد توجه نتائج هذا البحث القائمين على تخطيط وتصميم وبناء مناهج التربية الأسرية إلى بنائها وفقاً لاستراتيجية سكامبر.

حدود البحث:

التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

- الحد البشري: عينة من تلميذات الصف الثالث المتوسط حيث بلغ متوسط العمر الزمني لديهن (١٤-١٥) عام تقريباً.
- الحد المكاني: مدرستا المشغلية والجويرية بمنطقة نجران.
- الحد الزمني: تم تطبيق تجربة البحث الحالي في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧.

كما اقتصر البحث أيضا على الحدود التالية:

١-الوحدات الثانية، الثالثة والرابعة بالفصل الدراسي الأول من مقرر التربية الأسرية للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م؛ لأنها تحتوي على موضوعات يمكن الاستفادة منها في تحقيق أهداف البحث.

٢- تنمية التحصيل المعرفي بمستوياته (التذكر - الفهم - المستويات العليا).

٣- تنمية مهارات حل المشكلات وهي: (الإحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة، طرح العديد من البدائل لحل المشكلة، اختبار البدائل، اختيار البديل المناسب لحل المشكلة).

منهج البحث:

تم إجراء البحث الحالي وخطواته وفقاً لمنهجين:

المنهج الوصفي: وذلك فيما يتعلق بمراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث الحالي (إستراتيجية سكامبر، مهارات حل المشكلات).

المنهج شبه التجريبي: استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعات التجريبية والضابطة المتكافئة Equivalet group Design ذات القياس القبلي والبعدي.

متغيرات البحث:

تضمن البحث الحالي المتغيرات التالية :

١ - المتغير المستقل وهو: إستراتيجية سكامبر.

٢ - المتغيرات التابعة هما: التحصيل المعرفي، مهارات حل المشكلات.

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث الحالي في مجموعتين متكافئتين - إحداهما تجريبية "طالبات الصف

الثالث المتوسط فصل (٣/أ) بمدرسة متوسطة المشعلية بمنطقة نجران، والأخرى ضابطة

طالبات الصف الثالث المتوسط فصل (٣/أ) بمدرسة متوسطة الجويرية بمنطقة نجران.

مواد وأدوات البحث:

وتنقسم إلى:

أدوات تجريب وتشمل:

١- كتيب التلميذة لدراسة محتوى الوحدات مجال البحث مصاغاً وفقاً لإستراتيجية سكامبر (كراسة الأنشطة).

٢- دليل المعلمة لتدريس الوحدات مجال البحث باستخدام إستراتيجية سكامبر. أدوات القياس وتشمل:

١- اختبار التحصيل في مادة التربية الأسرية.

٢- مقياس مهارات حل المشكلات.

إجراءات البحث:

تضمنت إجراءات البحث الحالي الخطوات التالية:

١- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي للاستفادة منها في إعداد الإطار النظري للبحث وبناء مواد وأدواته.

٢- إعداد الإطار النظري للبحث حول أهمية إستراتيجية سكامبر في تدريس مادة التربية الأسرية وعلاقتها بتنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

٣- اختيار الوحدات ("شئون منزلية" و"عناية ملبسية" و"غذاء وتغذية") من مادة التربية الأسرية بالصف الثالث المتوسط.

٤- إعادة صياغة الوحدات مجال البحث وفقاً لإستراتيجية سكامبر، وإعداد كتيب للتلميذة ودليلاً للمعلمة.

٥- إعداد أداتي البحث وهما : اختبار التحصيل المعرفي، ومقياس حل المشكلات.

٦- عرض مواد وأدوات البحث في الصورة الأولى على السادة المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة للوصول إلى صورتها التجريبية.

٧- إجراء تجربة البحث الاستطلاعية على عينة استطلاعية قوامها (٣١) طالبة اختيرت عشوائياً من تلميذات الصف الثالث المتوسط بمدرسة متوسطة وثانوية الجصيتية،

وذلك للتأكد من مناسبة كتيب التلميذة ودليل المعلمة للتطبيق على تلميذات الصف الثالث المتوسط، وكذلك لضبط أدوات البحث إحصائياً.

٨- اختيار عينة البحث النهائية حيث اختيرت بطريقة عشوائية من تلميذات الصف الثالث المتوسط إحداهما تجريبية من مدرسة متوسطة المشعلية (٣٢) طالبة، والأخرى ضابطة من مدرسة متوسطة الجويرية (٣٠) طالبة.

٩- التطبيق القبلي لأدوات البحث على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة؛ للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

١٠- تدريس الوحدات مجال البحث باستخدام إستراتيجية سكامبر لتلميذات مجموعة البحث التجريبية، في نفس الوقت الذي يدرس فيه تلميذات مجموعة البحث الضابطة نفس الوحدات باستخدام الطريقة المعتادة.

١١- التطبيق البعدي لأدوات البحث على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

١٢- تصحيح أدوات البحث، ورصد الدرجات تمهيداً للمعالجة الإحصائية.

١٣- عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.

١٤- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج.

الإطار النظري للبحث

تضمن الإطار النظري للبحث محورين أساسيين هما :

SCAMPER

أولاً: إستراتيجية سكامبر

ثانياً: مهارات حل المشكلات Problem Solving Skills

أولاً: إستراتيجية سكامبر SCAMPER

١- مفهوم إستراتيجية سكامبر (SCAMPER) :

تعني كلمة سكامبر SCAMPER اصطلاحاً "الانطلاق، أو الجري، والعدو، بمرح..." وقد

وَضَع هذه الآلة مفكران غربيان هما ألكس أوسبورن (Alex Osborn) و بوب إبرلي

(Bob Eberle).

وهي عبارة عن طريقة تساعدك على التفكير في تغييرات يمكن أن تحدثها على منتج

للخروج بمنتج جديد. تستطيع أن تستخدم هذه التغييرات كاقتراحات مباشرة أو كنقاط بداية للتطوير.

أن كل حرف من الحروف السبعة يشير إلى الحرف الأول من الكلمات أو المهارات التي تشكل في مجملها "قائمة توليد الأفكار" سكامبر. SCAMPER وتعرف بأنها إستراتيجية تعلم تجمع بين توليد الأفكار، وتدريب المتعلمين على مهارة استخدام الأسئلة أثناء التطبيق، وتعتمد على تقديم موضوع التعلم في صورة مهام علمية يتم تكليف المتعلم بالقيام بها، وطرح أسئلة متسلسلة تشمل: التبديل، والتجميع، والتكيف، والتعديل، واستخدامات أخرى، والحذف، والعكس أو الإعادة والتغلب علي أي تحدي أو مشكلة قد تواجه المتعلم، وبذلك تتيح الفرصة أمامه لتحليل موضوع التعلم؛ وبالتالي إلى أعمال عقله (صلاح الدين عرفه، ٢٠٠٥: ٣٥).

٢- أهداف إستراتيجية سكامبر (SCAMPER)

تسعى إستراتيجية سكامبر إلى تحقيق الأهداف التالية (4: Eberle, 2008):

- بناء اتجاهات إيجابية لدى المتدربين نحو التفكير والخيال والإبداع، وعملية تعلمه من خلال تبسيط المعاني، واستثمار الإمكانيات المتاحة.
- تنمية الخيال، وخاصة الخيال الإبداعي لدى المتدربين
- تنمية مهارات التفكير بشكل عام، والتفكير الإنتاجي بشكل خاص لدى المتدربين.
- تهيئة المتدربين لمهام الإنتاج والتفكير الإبداعي.
- إكساب المتدربين وتعليمهم ممارسة أساليب توليد الأفكار المتضمنة داخل ألعاب وأنشطة سكامبر (SCAMPER).

- زيادة فترات الانتباه، وبناء روح الجماعة لدى المتدربين.
- إثارة حب الاستطلاع، وتحمل المخاطر، وتفضيل التعقيد، والحدس، لدى المتدربين.
- فتح آفاق التفكير التباعدي لدى المتدربين من خلال ما يتم تقديمه أثناء اللقاءات التدريبية.
- مساعدة المتدربين على تعميم الخبرات المكتسبة في مواقف حياتية مختلفة، بعد تقديمها لهم في سياقات متنوعة.

- إيجاد مستويات عالية من الطموح والآمال، وتعزيز مفهوم الذات لدى المتدربين

٣- العمليات التي تتضمنها إستراتيجية سكامبر (SCAMPER) :

وتسهم إستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات حل المشكلات وهذا ما أشار إليه

(Eberle, 2008: 3) كما يلي:

(أ) العمليات المعرفية: وتتضمن ما يلي:

- طلاقة التفكير: ويمكن التعبير عنها بالنقاط التالية:
 - حرية انسياب الأفكار وتدفقها.
 - توليد أكبر عدد من الأفكار.
 - إيجاد عدد كبير من الردود المناسبة.
- مرونة التفكير: ويمكن التعبير عنها بالنقاط التالية:
 - التغيير والتعديل في أنواع التفكير.
 - إضافة آراء مختلفة.
 - البحث عن الخطط البديلة.
- الأصالة: ويمكن التعبير عنها بالنقاط التالية:
 - إنتاج الإجابات غير العادية وغير المتوقعة.
 - الحداثة والتفرد.

(ب) العمليات الانفعالية (الوجدانية): وتتضمن ما يلي:

- حب الاستطلاع: ويتضمن النقاط التالية:
 - الرغبة القوية والملحة لمعرفة الأشياء.
 - التساؤل وكثرة النقاش.
 - القدرة على التفكير بعمق.
- الاستعداد للتعامل مع المخاطر المتوقعة: ويمكن التعبير عنها بالنقاط التالية:
 - حرية التخمين وعدم الخوف من الخطأ.
 - التأمل، التنبؤ، التوقع.
 - حب المجهول والمغامرات.
- تفضيل التعقيد: ويمكن التعبير عنها بالنقاط التالية:
 - الرغبة في ترتيب حالات الفوضى.
 - الرغبة في العمل مع كثرة التفاصيل والمشكلات المعقدة.
 - الاستعداد لقبول التحدي.
- الحدس: ويمكن التعبير عنها بالنقاط التالية:

-نفاذ البصيرة.

-الحس الباطني.

٤- مكونات إستراتيجية سكامبر (SCAMPER) :

باستقراء الأدبيات التي تناولت إستراتيجية سكامبر (Serrat,2009)؛ (Eberle,2008)؛ (Forster&Brocco,2008)؛ (Michalko,2006)؛ (Ma,2006)؛ (Gladding,2011)؛ (Hsiao et al.,2005)؛ (Manktelow,2003). يُلاحظ أن هناك ثمة اتفاق على أنها تتكون من سبعة مكونات أو خطوات لتتابع التفكير؛ حيث أن كل خطوة تختلف إلى حد ما تجاه الحل الذي يقترح استخدامه للمشكلة، وهذه المكونات أو الخطوات كالآتي:

Substitute: الاستبدال

هو التفكير في استبدال جزء من المنتج أو العملية بشيء ما، وهو أداء الشخص لدور شخص آخر، أو استخدام شيء معين بدل شيء آخر. وتتضمن التساؤلات التالية: ماذا بعد؟ هل هناك مكان آخر؟ هل هناك وقت آخر؟...الخ.

وبمعنى آخر : أن تبدل شيئاً ما في المنتج أو الفكرة بشرط أن يتغير إلى الأفضل. واسأل نفسك: ما الذي يجب تبديله في هذا حتى يصبح أفضل؟ ماذا يمكن أن نستخدم بدلاً من احد الأجزاء ؟ ما البديل للمكونات ،الطريقة ،المكان ،الزمان ،مادة الصنع ؟ ما الذي نستبدله ليتحول إلى شيء آخر؟ ما المفترض استبداله في هذا الشيء ؟ هل يمكنني استخدام عناصر ومواد أخرى؟

Combine: التجميع

هو التفكير في دمج جزأين أو أكثر من المنتج أو العملية لحصوله على شيئاً جديداً يعمل بشكل أفضل، ويوفر الوقت والجهد، وهو تجميع الأشياء مع بعضها البعض لتكون شيئاً واحداً. وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي تستطيع أن تجمعها؟ ما الذي يتقابل مع؟ ما هي الأهداف؟ ما هي الأفكار؟ ما هي المواد؟ هل يمكن ربط مواد مختلفة ،إضافة مكونات أخرى ؟ هل يمكن المزج بين مكونات الشيء أو إعادة تركيبه ؟ ما المخلوط أو التشكيلة، أو المجموعة التي يمكنني دمجها؟ ما الأفكار والأغراض، والوحدات التي يمكنني دمجها؟ هل يمكن دمج هذا الشيء مع شيء آخر لإنتاج شيء جديد ذي مفعول أفضل؟...الخ

وبمعنى آخر : أن تضيف فكرة إلى الشيء فيصبح أفضل وأحسن أو أن تدمج شيئين معاً. واسأل نفسك: ماذا أستطيع أن أضيفه إلى هذا حتى يتحسن أدائه؟

• التكيف : Adjust, Adapt

هو التفكير قي أجزاء المنتج أو العملية التي ينبغي أن تتكيف أو تُعدل لملائمة غرض ما أو ظرف محدد وكيفية التغيير من طبيعة المنتج أو العملية، وهو التكيف لملائمة غرض أو ظرف محدد. من خلال تغيير الشكل، أو إعادة الترتيب، أو الإبقاء عليه كما هو. وتتضمن التالي: إعادة التشكيل؟ الضبط أو التعديل؟ التلطيف؟ التسوية؟ الموافقة؟...الخ. هل يمكننا أن نعدل بحيث يناسب حالات معينة وأغراض متعددة، أو فكرة مشابهة، أو في موقف مغاير ؟ وبمعنى آخر : أن تغير في مواصفات أو خواص الشيء حتى يتكيف مع البيئة الجديدة له أو حتى يتناسب مع الحالة الجديدة. واسأل نفسك: ما الأشياء التي يمكن تعديلها ؟ هل يمكن توفيق الشيء أي جعله متوافقاً مع أشياء أخرى؟ أي ما الذي يشابهه من الأشياء؟ هل يمكن أن نصنعه بطريقة مشابهة لشيء آخر؟ ما الذي يمكنني تعديله لاستخدامه في تأدية وظيفة جديدة؟ ما الذي انسحبه؟ ما الذي أحاكاه؟

• التطوير : Modify

هو تغيير الشكل أو النوع من خلال استخدام ألوان أخرى، أو أصوات أخرى، أو حركة أخرى، أو شكل آخر، أو حجم آخر، أو طعم آخر، أو رائحة أخرى...الخ، ما الذي أضيفه ليؤدي نفس الوظيفة؟

• التكبير : Magnify

هو تكبير في الشكل أو النوع من خلال الإضافة إليه وجعله أكثر ارتفاعاً، أو أكثر قوة، أو أكثر سمكاً، أو أكثر طولاً...الخ.

• التصغير : Minify

هو تصغير الشيء ليكون أصغر أو أقل من خلال جعله أصغر، أو أخف، أو أبطأ، أو أقل حدوثاً وتكراراً، أو أقل سماكة...الخ. هل يمكننا التغيير (التصغير، التكبير، الخصائص الخارجية ؟ تغيير الحركة - الصوت - الشكل - الرائحة - الحجم ؟

• الاستخدامات الأخرى : Put to Other Uses

استخدام الشيء لأغراض غير تلك التي وضع من أجلها أصلاً. وتتضمن التساؤلات الآتية: ما هي الاستخدامات الجديدة؟ ما هي الأماكن الأخرى التي يستخدم بها؟ متى يستخدم؟ وكيف يستخدم؟ هل هناك استخدامات أخرى 'طريقة جديدة في الاستخدام تلائم موقفاً معيناً'...الخ.

• الحذف: Eliminate

وهو الإزالة أو التخلص من النوعية. وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي يمكن التخلص منه؟ ما الذي يمكن إزالته؟ ما الذي يمكن تبسيطه؟ ما هي الأجزاء غير الضرورية، وماذا يمكن أن نحذف؟ ما الذي يمكنني لأجعله مبسطاً؟ ما الذي أعمله لكي يكون أصغر، أو أقل، أو أطول، أو أقصر؟...الخ.

• العكس: Reverse

وهو التفكير فيما يحدث إذا عملت أجزاء المنتج أو العملية بشكل عكسي أو اختلفت بشكل متتابعي، وهو الوضعية العكسية أو التدوير. وتتضمن التساؤلات التالية: ما الذي يمكن إدارته؟ ما الذي يمكن قلبه رأساً على عقب؟ ما الذي يمكن قلبه (الداخل للخارج والعكس)؟ ما الذي يمكن تدويره ١٨٠ درجة ما الذي يجب إعادة ترتيبه؟ ما الأنماط أو الصور أو التتابع الذي استطع أن أعدله؟...الخ.

• إعادة الترتيب: Rearrange

وهو تغيير الترتيب أو التعديل أو تغيير الخطة أو الشكل، أو النمط، أو إعادة التجميع، أو إعادة التوزيع...الخ؟ هل يمكن إعادة تنظيم؟ هل يمكن إحداث تغيير في شكله أو في بناءه أو تصميمه ماذا يمكن أن نغير في ترتيب النظام 'أو عند قلب النموذج

٥- الفلسفة القائمة عليها إستراتيجية سكامبر (SCAMPER) :

ترتكز فلسفة إستراتيجية سكامبر في مضمونها على المرتكزات التالية:
(Eberle,2008,p.3)

(أ) التدريب على الخيال بأسلوب المرح واللعب، وإجراء معالجات ذهنية بواسطة "قائمة توليد الأفكار" Spurring Checklist على تلك الخيالات يسهم في تنمية الخيال الإبداعي، والذي يسهم بدوره في تنمية وتعزيز الإبداع.

(ب) هنالك اتجاهان رئيسان في تعليم التفكير، ولكل منهما منطلقاته ومبرراته. فالاتجاه الأول يرى أهمية تقديم البرامج والأنشطة التي تهدف إلى تعليم التفكير بشكل مستقل عن المناهج الدراسية العادية، ويتم التدريب على المهارات بشكل مباشر، بحيث تكون منهجا منفردا يدرس مثله مثل أي مادة أخرى في المدرسة (عبد الناصر الحسيني ٢٠٠٧؛ شادي البدارين ٢٠٠٦؛ مها الشمري ٢٠١٢)، أما الاتجاه الثاني فإنه يرى أهمية تقديم تلك الأنشطة داخل المنهج الدراسي العادي وضمن محتواه بحيث يتم التدريب عليها بشكل غير مباشر. وفي هذا الصدد يمكننا القول بأن إستراتيجية سكامبر SCAMPER تتبنى هذا الاتجاه أثناء تقديم الألعاب والأنشطة خلال اللقاءات التدريبية. (Bakr,2004)

٦-خطوات استخدام إستراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تدريس التربية الأسرية:

ولكي تحدث إستراتيجية سكامبر فاعليتها في التعليم؛ فإنه يمكن إتباع الخطوات الآتية (مجدى إبراهيم، ٢٠٠٥؛ ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد، ٢٠٠٥):

قبل التطبيق:

يقوم المعلم بما يأتي:

أ-توفير كافة الأدوات والوسائل التعليمية الخاصة بأنشطة الدرس قبل بداية الحصة.

ب-تصميم سجل تعلم لكل مجموعة؛ لجمع أوراق العمل، والرسوم، والتقارير، والإعلانات.

ج-تصميم أركان ووحدات تعلم في الفصل لكل مجموعة لعرض منتجاتها واختراعاتها.

د-تجهيز أوراق العمل مع مراعاة توزيعها بالترتيب حسب خطوات الدرس.

هـ-تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة وغير متجانسة مكونة من (٤-٥) طالباً.

و-إعطاء اسم لكل مجموعة، ويعين لها قائد بالتناوب بينهم.

ز-معرفة المتعلمين بالأدوات وتقويم المعرفة السابقة لهم في بداية الحصة.

أثناء التطبيق:

أ-تحديد المشكلة (الموضوع) ومناقشتها: يقوم المعلم بمشاركة الطلاب في تحديد المشكلة أو

المنتج المرغوب بإنتاجه عن طريق تجميع المعلومات والحقائق عن المشكلة المختارة، من

خلال الوسائل المسموعة أو المرئية أو المقروءة، وذلك للتأكد من إلمام جميع المتعلمين

وفهمهم المشكلة المختارة.

ب-إعادة بلورة المشكلة وصياغتها: يتم في هذه الخطوة إعادة صياغة المشكلة المختارة بتحديدها بشكل يمكن من البحث عن حلول لها، ويمكن الاستعانة بالوسائل الكفيلة بذلك، كالأفلام الوثائقية والرسوم والصور حول المشكلة.

ج-عرض الأفكار والحلول: تعتبر هذه الخطوة الجزء الرئيس في الدرس، وتتم بناء على المخطط المعروض أمام المتعلم باستخدام الأسئلة التحفيزية المنشطة للإبداع لحفزهم على التفكير، وإثارة ما لديهم من ملكات وإبداعات، والتأكيد على أنه ليس بالضرورة استخدام كافة مكونات سكامبر في النشاط الواحد إنما يعتمد على طبيعة الموقف أو المشكلة.

د-استمطار الأفكار وتقويمها: يطلب المعلم من الطلاب كتابة الأفكار والحلول التي تم التوصل إليها، واختيار أفضلها وفقاً لمعايير معينة تتفق عليها المجموعة (كالأصالة، التكلفة، إمكانية التطبيق، القبول الاجتماعي،.....)

بعد التطبيق:

أ-يقوم المسجل بتدوين أفكار مجموعته في لوحة الإعلانات أو الأركان المحددة في الفصل ليسهل تداولها.

ب-يقترح المعلم جوائز أدبية لأفضل مجموعة من المجموعات الطلابية لتحفيزهم وإثارة دافعيته.

٧-أدوار المعلمة والمتعلم أثناء استخدام إستراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تعليم التربية الأسرية:

يمكن تلخيص دور المعلمة أثناء استخدام إستراتيجية سكامبر في تعليم التربية الأسرية كما يلي:

-تشجع التلميذات على استخدام خيالهن، والتعبير عن أفكارهن بحرية، والتأمل فيها بعد كل خطوة من خطوات تطبيق الدرس.

-تدرب التلميذات على استخدام التساؤلات التحفيزية المشجعة لتوليد الأفكار في كل مكون من مكونات سكامبر.

-تشجع التلميذات على العمل التعاوني، وتبادل الأفكار، وعدم التحيز، وانتقاد أفكار البعض.

-تستجيب لأسئلة التلميذات وأفكارهن، وتتقبل أفكارهن الابتكارية.

-تتيح الفرصة للتلميذات تقويم أعمالهن وأعمال زميلاتهن.

-تصمم أنشطة خارجية وتخرج عن مادة الكتاب، وتعرض مشكلات لها أكثر من حل، وتحفزهـن على صياغة المشكلات بصورة دقيقة.

-تعمل على تنظيم الوقت التعليمي لتوفير فرص التدريب المناسب.

-تدرب التلميذات على استخدام مخطط إستراتيجية سكامبر أثناء التطبيق لتوليد الحلول الجديدة.

كما يمكن تلخيص دور الطالبة في إستراتيجية سكامبر أثناء التطبيق فهي كما يأتي(مجدى إبراهيم:٢٠٠٥):

-باحثة عن المعلومات وقد تكون مصدراً لها.

-تقوم بدور رئيس في التقويم.

-تشارك بفاعلية في عرض الأفكار.

-تبادر للقيام بالأعمال.

-تنقل خبراتها إلى مواقف مشابهه.

-ذو عمل تعاوني جماعي.

-تختار ما يناسب من مكونات مخطط إستراتيجية سكامبر لتنفيذ الحل وطرح أكبر عدد من الأفكار الجديدة والمبتكرة.

٨-مزايا استخدام إستراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تعليم التربية الأسرية والعقبات التي تواجهها:

• مزايا استخدام إستراتيجية سكامبر في تعليم التربية الأسرية:

أهم المزايا التي تتمتع بها إستراتيجية سكامبر ما يلي: (Mowat,2008; Yildiz

&Israel,2001)

-تشجع المتعلمين على التفكير بأسلوب لم يكن مألوفاً لهم من قبل.

-تشجعهم على الاكتشاف.

-تعد قوة دافعة للسماح لهم باكتساب مهارات التفكير المختلفة.

-تعلمهم أيضاً كيفية التفكير بطريقة مرنة وكسر الأنماط.

-تشجيع الإبتكارية لدى المتعلمين.

وأشار سيرات (2: Serrat,2009) إلى أن إستراتيجية سكامبر تستخدم في حل المشكلات؛ حيث تُلزم المتعلم التصريح بالمشكلة المراد حلها، أو الفكرة المراد تطويرها، أو المنتج، أو العملية التي ترغب في تحسينها؛ ومن ثم الاعتماد على الأسئلة المحفزة للأفكار الخاصة بسكامبر؛ مما يسهم في زيادة وعي الطالب بقدراته، وثقته بنفسه، والتغلب على مشاكل الحياة في المستقبل؛ وهذا ما يمثل غاية التربية.

ويعد إبيريل (4: Eberle,2008)؛ وجلادينج وهيندرسون (Gladding & Henderson,2000: 48) مزايا استخدام إستراتيجية سكامبر في التعلم في النقاط التالية:

- تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.
- إثارة حب الاستطلاع، وتحمل المخاطر.
- تنمية مهارة المتعلم في طرح التساؤلات التحفيزية المختلفة.
- تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو تعلم المادة الدراسية، ونحو التفكير، والخيال، والابتكار.

- تعزيز المتعلمين على الاستفادة من أفكار الآخرين من خلال تطويرها والبناء عليها.

- تنمية الخيال، وبخاصة الخيال الابتكاري لدى المتعلمين.

- تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الانتاجي بشكل خاص لدى المتعلمين.

- تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار حول موضوع ما، أو القضايا التي تعرض عليهم.

٩- خطوات تدريس مادة التربية الأسرية باستراتيجية سكامبر (SCAMPER):

إن التدريس وفق إستراتيجية سكامبر هو أحد أشكال ومهارات التفكير حيث تستخدم

المعلمة مكونات استراتيجية سكامبر في مختلف مراحل الدرس على النحو التالي:

حددت مريم الرويثي (٢٠١٢: ٧٠) خطوات التدريس وفقاً لإستراتيجية سكامبر في النقاط

التالية:

- تحديد المشكلة (الموضوع) ومناقشتها:

يقوم المعلم بمشاركة الطلاب في تحديد المشكلة أو المنتج المرغوب بإنتاجه عن طريق تجميع المعلومات والحقائق عن المشكلة المختارة، من خلال الوسائل المسموعة أو المرئية أو المقروءة، وذلك للتأكد من إلمام جميع المتعلمين وفهمهم المشكلة المختارة.

- إعادة بلورة المشكلة وصياغتها :

يتم في هذه الخطوة إعادة صياغة المشكلة المختارة بتحديد ما بشكل يمكن من البحث عن حلول لها، ويمكن الاستعانة بالوسائل الكفيلة بذلك، كالأفلام الوثائقية والرسوم والصور حول المشكلة.

- عرض الأفكار والحلول :

تعتبر هذه الخطوة الجزء الرئيس في الدرس، وتتم بناء على المخطط المعروض أمام المتعلم باستخدام الأسئلة التحفيزية المنشطة للإبداع لحفزهم على التفكير، وإثارة ما لديهم من ملكات وإبداعات، والتأكيد على أنه ليس بالضرورة استخدام كافة مكونات سكامبر في النشاط الواحد إنما يعتمد على طبيعة الموقف أو المشكلة.

-استمطار الأفكار وتقويمها:

يطلب المعلم من الطلاب كتابة الأفكار والحلول التي تم التوصل إليها، واختيار أفضلها وفقاً لمعايير معينة تتفق عليها المجموعة (كالأصالة، التكلفة، إمكانية التطبيق، الفبل الاجتماعي،.....) على أن يقوم المسجل بتدوينها في لوحة الإعلانات أو الأركان المحددة في الفصل ليسهل تداولها.

مما سبق يتضح أنه لا يوجد ترتيب ملزم للمعلمة التربية الأسرية عند استخدامها للأسئلة التحفيزية ولكن الموقف التدريسي هو الذي يفرض على المعلمة إتباع الترتيب المناسب لتحقيق أهداف الدرس.

كما يعتمد نجاح تطبيق إستراتيجية سكامبر في تعليم وتعلم التربية الأسرية على المناخ التعليمي الذي يتميز بارتفاع سقف الحرية، وإعطاء التلميذات فرصة كافية لإثارة الأسئلة والحرية دون النقد؛ أي ترك الحرية للأفكار العفوية وغير العفوية، وتأجيل الأحكام للحلول المقترحة لفترات أطول من الزمن، ويمكن للمتعلم أن يبدأ بشكل متسلسل ومتتابع لكافة الأسئلة أو البقاء على كل سؤال، ومن الممكن استخدام كافة مكونات سكامبر أكثر من مرة في الموقف التعليمي الواحد، كما أنه ليس من الضروري استخدام جميع المكونات في كل تسلسل، فربما يحتاج المتعلم في موقف ما إلى استخدام مكون واحد أو اثنين على سبيل المثال، ويفضل عند تطبيق إستراتيجية سكامبر عمل مخطط رسمي لجميع الأسئلة المكونة لها بكلماتها المفتاحية في صفحة واحدة لتكون مرجعية للمتعلم في أي وقت.

١٠ - أهمية إستراتيجية سكامبر (SCAMPER) في تدريس مادة التربية الأسرية :

- لإستراتيجية سكامبر أهمية كبيرة في تدريس التربية الأسرية ، حيث يمكن أن تسهم فيما يلي (فوزية السالمى، ١٤٢٩هـ، ٧):
- تجعل التلميذة واسعة الأفق من خلال استماعها الجيد لجميع وجهات النظر من جميع الأشخاص ومن عدة أوجه.
- تكسب التلميذة منطقاً علمياً يؤكد على أن التفكير مهارة يمكن تعلمها وممارستها وإتقانها.
- تعد آلية مناسبة للارتقاء بتفكير التلميذات بعيداً عن حدود التفكير التقليدي أو النمطي.
- تؤكد على أهمية المعلومات وأهمية التدقيق الواعي في مصداقيتها.
- تساعد التلميذات في إتقان عملية الموازنة بين أنواع التفكير المختلفة.
- مناسبة لممارسة الإبداع وتنسجم مع تطبيقات التفكير الإبداعي حيث إنها تتضمن تقديم مقترحات وتطوير أفكار جديدة.
- تجعل التلميذة أكثر إماماً بجميع جوانب الموضوع أو المشكلة فلا تنظر لها من جانب واحد.
- تجعل التلميذة تشعر بالآخرين وتتفاعل وتتعاطف معهم وتفهم طريقة تفكيرهم وتكسبه قدرة أكبر على فهم الآخرين والمرونة في التفكير مما يجعل يجعلها منفتحة على آراء الآخرين وأفكارهم.
- التفكير في خطوط متوازية مع الآخرين والخروج من عادة الانتصار للفكرة الواحدة.
- الاعتراف بالمشاعر كجزء من التفكير.
- تتميز بسهولة استخدامها في التعليم والتعلم.
- تستخدم على جميع المستويات والمراحل التعليمية.
- تقوي التركيز وتعزز التفكير الفعال لدى التلميذات.
- وقد أجريت عدة دراسات تؤكد على مدى أهمية إستراتيجية سكامبر والتي تعد من النظريات التربوية التي تهتم بعملية التعلم للطالب وقدرته على إبراز ذاته وقدرته على حل المشكلات، ومن هذه الدراسات: أوضحت بعض الدراسات فى المجالات المختلفة أهمية استخدام إستراتيجية سكامبر منها:

توصلت دراسة شينج (Cheng,2001) إلى تحقيق أهداف إيجابية للبرنامج من خلال الأنشطة المقدمة باستخدام إستراتيجية سكامبر، من زيادة ثقة المعلمين بأنفسهم وقدراتهم الإبداعية واتجاهاتهم نحو مادة العلوم.

ودراسة ماجد وتان وسو (Majid,Tan & soh,2003) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج (Scamper) ومتصفح مواقع الانترنت في تنمية الكتابة الإبداعية، فلم تبين نتائج التحليل الإحصائي ما يدل على وجود تحسن دال على مهارات التفكير الإبداعي يعزى للبرنامج سكامبر

ودراسة سميرة بكر (Bakr,2004) التي توصلت إلى أن الأنشطة المقترحة باستخدام إستراتيجية سكامبر أدت إلى تعزيز التفكير الإبداعي ومهاراته (الطلاقة، المرونة، الأصالة) ، وارتفاع التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي..

وكذلك دراسة شادي البدارين (٢٠٠٦) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية توليد الأفكار سكامبر لتعليم التفكير عند عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتأثير ذلك البرنامج على قدراتهم الإبداعية ومفهوم الذات، وتوصلت إلى وجود أثر لاستخدام إستراتيجية توليد الأفكار سكامبر على مقياس القدرات الإبداعية بالدرجة الكلية، ووجود أثر لاستخدام إستراتيجية توليد الأفكار سكامبر لمقياس مفهوم الذات بالدرجة الكلية والدرجات الفرعية لأبعاده المختلفة.

كما أشارت نتائج دراسة هانسون (Hanson,2006) إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية (الذين درسوا مادة الدراسات الاجتماعية باستخدام إستراتيجية سكامبر) على أقرانهم بالمجموعة الضابطة (الذين درسوا مادة الدراسات الاجتماعية بالطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لبعض أبعاد تورانس للتفكير الابتكاري، والتحصيل الدراسي، والرضا عن الوحدة الدراسية مجال البحث.

ودراسة عبد الناصر الحسيني (٢٠٠٧) التي خلصت إلى فاعلية برنامج سكامبر في تنمية التفكير الابتكاري ومهاراته لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

وأثبتت دراسة كل من بوسر وآخرين (Buser & et al., 2011) وياجسي (Yagci,2012) فاعلية إستراتيجية سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي.

ودراسة حسن المصالحة (٢٠١٢) التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات (سكامبر) في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة على عينة أردنية من الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ، والتي أشارت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ،

وخلصت دراسة دلال الحشاش (٢٠١٢) إلى فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ودافعية الإنجاز والتحصيل المعرفي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم فى اللغة العربية قى عمان.

ودراسة كوثر الحراشة (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها وجود فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في اختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس الدافعية نحو التعلم لصالح التلميذات اللواتي درسن باستخدام إستراتيجية التخيل. إلى كما أسفرت نتائج دراسة مريم الرويثي (٢٠١٢) عن فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات التفكير الابتكاري في العلوم (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة ياسمين المسعودى (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مبنى على استراتيجية (سكامبر) في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى أطفال الروضة الموهوبين في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، حيث أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى أطفال الروضة الموهوبين في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

ودراسة منى الغامدي (٢٠١٣) التي هدفت إلى تصميم دروس وحدة " الأشكال الهندسية وأنشطة مصاحبة باستخدام أدوات سكامبر واختبار التفكير التباعدي لطالبات الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية، أشارت النتائج إلى: تصميم دروس في وحدة " الأشكال الهندسية " وأنشطة مصاحبة باستخدام أدوات سكامبر ، وتصميم اختبار التفكير التباعدي في نفس الوحدة.

ودراسة نهى أبو جمعة (٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على أثر فاعلية برنامج تدريبي مبني على استراتيجية سكامبر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الرابع

الأساسي في العاصمة عمان، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. ودراسة شيخة مقبل (٢٠١٤) التي هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطبيق إلكتروني لوحى قائم على استراتيجيات سكامبر لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل ، وتوصلت الدراسة إلى تصور مقترح لتطبيق إلكتروني لوحى قائم على استراتيجيات سكامبر لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة

ودراسة دنيا نجم (٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها إن للبرنامج التعليمي (سكامبر) فاعلية في تنمية القدرات الإبداعية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

وكذلك دراسة صالح محمد صالح (٢٠١٥) التي أثبتت فاعلية استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم في تنمية بعض عادات العقل العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ودراسة محمد المغدوى (٢٠١٥) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) فى تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة .

ودراسة هاتيا الشنوانى (٢٠١٥) التي أظهرت فاعلية استخدام برنامج سكامبر وضرورة إدماج مهاراته في منهج رياض الأطفال في السعودية.

ودراسة وجيه أبو لبن (٢٠١٦) التي توصلت إلى العديد من النتائج من أهمها فاعلية إستراتيجية سكامبر في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

يتضح مما سبق أن استخدام إستراتيجية سكامبر في تدريس المواد الدراسية المختلفة قد أدى إلى تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير بشكل عام ومهارات حل المشكلات لدى التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة، وهذا يشير إلى أن هذه الاستراتيجية ذات فاعلية في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلات، وهو ما يحاوله البحث الحالي تطبيق هذه الاستراتيجية في مجال تدريس التربية الأسرية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

ثانياً: تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلميذات المرحلة المتوسطة وعلاقتها باستخدام إستراتيجية سكامبر في تدريس مادة التربية الأسرية :

١- حل المشكلات :

ويقصد بها الأنشطة التي يتعامل معها التلاميذ بطريقة تتحدى تفكيرهم و تدفعهم إلى القيام بجمع المعلومات وفرض الفروض و التجريب والتطبيق، للوصول إلى نتائج ذات قيمة و فائدة).قابلة للتعميم (بهاء محمد، ٢٠٠٥ : ٩٨).

ويتطلب حل المشكلات بالضرورة وجود مشكلة فعلية؛ ولكي يتحقق ذلك فلا بد من توافر عدة خصائص لوجود المشكلة، وقد حددها فريدريك بل فيما يلي:

- يجب أن يكون الفرد على وعى بموقف معين لكي يعتبره مشكلة بالنسبة له.

- يشعر الفرد بأنه يحتاج أو يرغب في القيام بعمل ما تجاه هذا الموقف.

- ينبغي أن يكون حل الموقف واضحاً وممكناً بطريق مباشر بالنسبة للفرد.

كما يتطلب حل المشكلة فرداً لا يقتصر دوره في الموقف المشكل على مجرد تسجيل المعلومات المتاحة فقط، بل يقوم على المعالجة والتعديل وتحويل المعلومات وإعادة صياغتها وتكوين بنية توصله بشكل أو بآخر للحل وسلوك المشكلة يتطلب أيضاً اكتشاف واسترجاع كلا من المعرفة الواقعية أو الحقيقة والمعرفة الإجرائية من الذاكرة طويلة المدى (فتحي الزيات، ١٩٩٥ : ٣٨٦).

وتعتمد عملية حل المشكلات على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات وتقويمها وهي نفسها خطوات التفكير العلمي.

• يتم في حل المشكلات الانتقال من الكل إلى الجزء ومن الجزء إلى الكل بمعنى أن حل المشكلات مزيج من الاستقراء والاستنباط.

• حل المشكلات طريقة تدريس وتفكير معاً حيث يستخدم الفرد المتعلم القواعد والقوانين للوصول إلى الحل.

• تتضافر عمليتي الاستقصاء والاكتشاف وصولاً إلى الحل . حيث يمارس المتعلم عملية الاستقصاء في جميع الحلول الممكنة ويكتشف العلاقات بين عناصر الحل.

• تعتمد على هدف بحيث على أساسه تخطط أنشطة التعليم وتوجه كما يتوفر فيها عنصر الاستبصار الذي يتضمن إعادة تنظيم الخبرات السابقة.

• حل المشكلات يعني إزالة عدم الاستقرار لدي المتعلم وحدوث التكيف والتوازن مع البيئة
• ومعنى ذلك أن سلوك حل المشكلات يقع بين إدراك تام لمعلومات سابقة، وعدم إدراك تام لموقف جديد معروض أمامه يمكن أن يستخدم فيه ما لديه من معلومات ومهارات، وأن ينظم خبراته ومعلوماته السابقة، ليختار منها ما يطبقه في الموقف المشكلة الجديد الذي يواجهه

وللمعلم دور كبير في إمكانية تحقيق الأهداف المرجوة من استخدام هذا الأسلوب. إذ ينبغي على المعلم أن يشعر الطلاب بحرية التفكير، وبالأمن النفسي والجسدي من العقاب، كما ينبغي عليه أن يدرهم على كيفية تحديد المشكلة المطروحة بصورة دقيقة، وكيفية صياغة الفروض المناسبة، وتوجيههم نحو الاستفادة من جميع المصادر المتاحة للوصول إلى أكثر عدد ممكن من الحلول مع تجنب التقليد، لأننا لا نعلم أي الحلول أنسب من غيرها قبل القيام بتحليلها واختبارها والمفاضلة بينها.

٢- مهارات حل المشكلات:

تعد مهارات حل المشكلات من المهارات العقلية الضرورية في حياتنا التي ينبغي أن يسعى تعليم التربية الأسرية إلى تنميتها لدى المتعلمات، وهذا ما يتفق مع أهداف كل المراحل التعليمية وهو تنمية القدرة لدى المتعلمة نحو مواجهة المشكلات في بيئتهن.

ويقصد بها مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها ، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد....، وغير مألوف له في السيطرة عليه ، والوصول إلى حل له (رضا محمد عرضة، ١٤٣٦هـ).

وعرفها كمال زيتون (٢٠٠٢: ٣٠٠) بأنها العملية العقلية السلوكية الوجدانية المركبة التي تستخدم لإنتاج مجموعة متنوعة من الحلول لإحدى المشكلات العلمية أو التكنولوجية وتشمل تلك العملية المهارات مثل تحديد المشكلة، وجمع المعلومات وتكوين الفروض واختبار صحة الفروض، واستخلاص النتائج.

كما عرفها كل من ماير وريتشارد (Mayer & Richard, 2002: 31) بأنها مهارة تجعل المتعلم يمارس دوراً جديداً يكون فيه فاعلاً ومنظماً لخبراته ومواضع تعلمه.

ومن وجهة نظر بياجيه فإن مهارة حل المشكلة ناتج متوقع، ومنطقي لتعلم المفاهيم، والمبادئ، وتعلم عمليات متتابعة، ومتتالية تعتمد على المخزون اللازم من المعارف،

والمهارات التي تعد متطلبات مسبقة لتعلم ما هو أكثر تعقيدا ، وصعوبة (محمود غانم، ٢٠٠٤ : ٢٠٤).

وأشار فاوست وآخرون (Fawcett& et. al., 2005.157) بأنها عملية تفكيرية مركبة يستخدم فيها المتعلم ما لديه من معارف سابقة من أجل القيام بمهمة غير مألوفة، أو معالجة موقف جديد، أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه.

وأشار يحيى نبهان (٢٠٠٨ : ٣٦) يقصد بها أيضا مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها ، و المهارات التي اكتسبها للتغلب على موقف بشكل جديد.

هي تلك المهارات التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة أو أنها عبارة عن إيجاد حل لمشكلة ما تواجه الفرد أو الجماعة (جودت سعادة ٢٠٠٨ : ٤٨)

وأوضح فتحى جروان (٢٠١١ : ٨٦) أن مفهوم حل المشكلات عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له ، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض ليس الذي يتضمنه الموقف وقد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين أجزائه، أو وجود فجوة، أو خلل في مكوناته.

وعرفها سليمان عبدة (٢٠١٣) بأنها نشاط ذهني معرفي تسير في خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الفرد (التفكير العلمي لحل المشكلات) ويستطيع أن يسير فيها بسرعة آلية إذا ما تمت له السيطرة على كل عناصرها وخطواتها، بهدف الوصول إلى حالة اتزان معرفي تزود الفرد بالمهارات الأدائية لمواجهة الضغوط والمعوقات بكفاءة عالية.

وعرفها غسان قطيط (٢٠١٦) بأنها عملية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة وخبرات سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له، وقد تستند العملية إلى واحد من الأداء العقلي أو المهاري أو الحركي أو الوجداني أو قد تستند لها مجتمعة معاً.

من العرض السابق يتضح أن مهارات حل المشكلات هي عملية تفكير مركبة، تتضمن عديد من المهارات العقلية مثل: الإحساس بالمشكلة، وتحديد شكل واضح، والبدائل التابعة

لها وفهمها، والمفاضلة بين هذه البدائل، ثم إصدار الحكم المناسب للوصول إلى أفضل هذه البدائل.

ويقصد بمهارات حل المشكلات في البحث الحالي بأنها: قدرة تلميذات الصف الثالث المتوسط على إتباع سلسلة من الخطوات لحل مشكلة معينة أو مواجهة موقف يعترضهن وتمثل هذه الخطوات في (الإحساس بالمشكلة، تحديد المشكلة، طرح العديد من البدائل لحل المشكلة، اختبار البدائل، اختيار البديل المناسب لحل المشكلة) ، وتقاس القدرة على مهارات حل المشكلات إجرائياً في البحث الحالي بالدرجة الكلية التي تحصل عليها التلميذة، على مقياس مهارات حل المشكلات الذي أعدته الباحثة.

٣- تعلم مهارة حل المشكلة:

إن مهارة حل المشكلة تتصف بأنها مهارة تجعل المتعلم يمارس دوراً جديداً يكون فيها فاعلاً ومنظماً لخبراته ومواضيع تعلمه لذلك يمكن ذكر عدد من المسوغات التي تبرر أهمية التدريب على مهارة حل المشكلة كأسلوب للتعلم وهي:

-إن المعرفة متنوعة لذلك لا بد من تدريب الطلبة على أساليب مختلفة لمعالجة مجالات وأنواع المعرفة المختلفة.

-إن مهارة التدريب على التفكير إحدى المهارات اللازمة التي ينبغي أن يتسلح بها أفراد المجتمع لمعالجة مشكلات مجتمعهم وتحسين ظروف حياتهم.

-إن مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء كانت مجالات حياتية ، أو مجالات الأكاديمية التكيفية.

-إن مهارة حل المشكلات مهارة تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه ، وتزويده بآليات الاستقلال.

-إن مهارة حل المشكلة تساعد المتعلم على اتخاذ قرارات هامة في حياته وتجعله يسيطر على الظروف والمواقف التي تفترحها.

ويمكن تحليل المشكلة تحليلاً مفاهيمياً يوضح جوانب المشكلة وأبعادها، وتتضمن المشكلة ما يلي :

-سؤالاً أو موقفاً يتطلب إجابة أو تفسيراً أو معلومات أو حلاً.

- موقفاً افتراضياً أو واقعياً يمكن اعتباره فرصة قيمة للمتعلم أو التكيف أو إبداع حل جديد لم يكن معروفاً من قبل.
- موقفاً يواجهه الفرد عندما يحكم سلوكه دافع تحقيق هدف محدد ولا يستطيع بلوغه بما يتوافر لديه من إمكانيات.
- الحالة التي تظهر بمثابة عائق يحول دون تحقيق غرض مائل في ذهن المتعلم مرتبط بالموقف الذي ظهر فيه العائق.
- موقفاً يثير الحيرة والقلق والتوتر لدى المتعلم يهدف المتعلم التخلص منه.
- موقفاً يثير حالة اختلال توازن معرفي لدى المتعلم ، يسعى المتعلم بما لديه من معرفة للوصول إلى حالة التوازن والذي
- يتحقق بحصول المتعلم على المعرفة أو المهارة اللازمة.
- مواجهة مباشرة أو غير مباشرة ، وتحديدًا تتطلب من المتعلم حل الموقف بطريقة بناءة.
- ويمكن تحديد مهارة حل المشكلة وفق منظور جانبيه الذي ضمنه في كتابه شروط التعلم بأنها متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ ، ومهارة مولدة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم
- والمبادئ التي يتطلبها المتعلم لتحقيق درجة الإبداع.
- كما تعد مهارات حل المشكلات محوراً أساسياً تدور حوله الكثير من المناهج الدراسية، وهي خطوة ضرورية لتعلم المبادئ والقوانين والنظريات. ويرى يحيى نبهان (٢٠٠٨ : ٩٦) أن تعلم التلميذات لمهارات حل المشكلات له أهميته وفوائده المتعددة ومنها:
- تدريب الطالب على حل مشكلات مستقبلاً.
- تثيير اهتمام الطالب ورغبته في التعلم.
- تساعد الطالب على إصدار أحكام سليمة في كل أمر أو مشكلة يعالجها.
- تساعد الطالب على التفكير الناقد.
- تنمي في الطالب روح البحث والتنقيب عن مصادر المعرفة.
- تثيير في الطالب روح الإخاء والتعاون والعمل الجماعي.
- تثيير في الطالب الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

- تنمي مهارات التفكير لدى الطالب.
- تراعي الجانب الأيمن من الدماغ في التفكير.
- تعطي للطالب دورا نشطا في عملية التعلم.
- تزيد من مستوى تحصيل الطلبة.
- وكذلك يرى حسين أبو رياش وغسان قطيط (٢٠٠٨ : ٦٣) أن تعلم التلميذات لمهارات حل المشكلات له أهميته وفوائده المتعددة ومنها:
- تقلل من تعقد البيئة، إذ أنها تلخص وتصنف ما هو موجود في البيئة من أشياء أو مواقف.
- تعد الوسائل التي تعرف بها الأشياء الموجودة في البيئة.
- تقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة أي جديد.
- تساعد على التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط.
- تسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث.
- فهم المفاهيم يجعل مادة الدراسة أكثر شمولاً وتجعل الحقائق ذات معنى.
- توفر المفاهيم الرئيسية في مجال تخطيط المناهج أساساً صحيحاً لاختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها.
- يمكن استخدام المعرفة المكتسبة كمفاهيم في بناء مفاهيم ومبادئ أكثر تعقيداً.
- يسهل الترابط بين مستويات العلم الواحد في مراحل التعليم المختلفة.
- تساعد على اختيار محتوى المقررات وتسلسل موضوعاتها.
- وصول المتعلم إلى حل للمشكلة يعني له تحقيق هدف يسعى إليه، فتزيد من ثقته بنفسه، وشعوره بالإنجاز.
- نجاح المتعلم في حل المشكلة يزيد من نشاطه، وفاعليته؛ لتحقيق أهداف جديدة يسعى لتحقيقها في حياته

٤- مراحل مهارات حل المشكلات (غسان قطيط، ٢٠١٦):

- تتمثل مراحل مهارات حل المشكلات في الآتي:
- تحديد المشكلة.

- ذكر الحلول (الفروض أو البدائل) الممكنة للمشكلة.

- اختبار البدائل أو الحلول.

- تعميم النتائج (اتخاذ القرار) ونقل الخبرة.

ويمكن القول: إن أسلوب حل المشكلات في الموقف التعليمي يسير وفق الخطوات الآتية:

الشعور بالمشكلة:

وهذه الخطوة مهمة لنجاح هذا الأسلوب، وتعد من الصعوبات التي تكتنف أسلوب حل المشكلات، إذ إن المعلم قد يختار مشكلة سطحية لا تحتاج إلى تفكير كثير من الطلاب. لذا ينبغي أن يختار من المشكلات ما يتناسب مع مستوى الطلاب العقلي، كما ينبغي أن تثير المشكلة تفكير الطلاب، وتدفعهم إلى البحث عن حلول لها.

تحديد المشكلة:

وقد حددت نايفة قطامي (٢٠٠١ : ٢٧٥) مؤشرات تحقق هذه الخطوة واستيعاب طبيعتها ومكوناتها بالآتي:

*فهم الطلبة للمشكلة.

*قدرة الطلبة على تحليل عناصر المشكلة.

*تحقيق المعيار على صورة أداء من قبل الطلبة.

*تفصيل العوامل إلى عناصرها ضمن المشكلة.

توليد الحلول المحتملة للمشكلة:

يقوم الطالب في هذه الخطوة بذكر أكثر عدد ممكن من الحلول المتنوعة غير التقليدية، والتعرف على العلاقات التي بينها، ثم تحديد وصياغة عدد منها بصفاتها الحلول المحتملة. وينبغي على المعلم أن يوجه انتباه الطلاب إلى ضرورة استخدام جميع المعلومات المعطاة، والخبرات لحل المشكلة.

اختبار الحلول للوصول إلى الحل الأمثل:

وهذه الخطوة تتطلب من الطلاب جمع الأدلة والمعلومات التي تؤيد أو ترفض الحلول التي سبق تدوينها في الخطوة السابقة، وذلك من أجل الوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة. ولتنمية مهارات الطلاب في هذه الخطوة، فإن المعلم يطرح عليهم السؤال التالي: هل يمكن التحقق من صحة الحل؟

اختيار الحل الأمثل والتحقق منه :

يقوم الطالب في هذه المرحلة باختبار صحة الحل أو الفرض الذي توصل إليه والتأكد من مناسبة لحل المشكلة سواءً طريق التجريب أو الملاحظة أو أي أداة أخرى مناسبة. وترى إيزيس نوار (٢٠٠٣ : ٢١٧) أن المشكلة توجد عندما تكون إمكانيات الفرد محدودة ولا يستطيع تحقيق أهداف معينة. ومن ثم ينطلق التفكير لإيجاد الحلول المطلوبة في خطوات يطلق عليها (ما بعد المعرفة) (Meta Cognition) وهي:

-الشعور بالمشكلة.

-جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة.

-فرض الفروض واختيار أكثرها احتمالاً.

-اختبار صحة الفروض والوصول إلى الحل.

-تعميم النتائج.

وأوضح فتحي جروان (٢٠١١ : ٩٠-٩١) الخطوات العامة التي يمكن استخدامها في حل المشكلات بأنها :

-دراسة وفهم عناصر المشكلة والمعلومات الواردة فيها والمعلومات الناقصة، تحديد عناصر

الحالة المرغوبة أو الهدف والحالة الراهنة والصعوبات أو العقبات التي تقع بينهما

- تجميع معلومات وتوليد أفكار واستنتاجات أولية لحل المشكلة .

-تحليل الأفكار المقترحة واختيار الأفضل في ضوء معايير معينة يجرى تحديدها .

-وضع خطة حل المشكلة .

-تنفيذ الخطة وتقييم النتائج في ضوء الأهداف الموضوعية.

كما ذكر تامر الملاح (٢٠١٦) أن نشاط حل المشكلات هو نشاط ذهني معرفي يسير في

خطوات معرفية ذهنية مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب والتي يمكن تحديد عناصرها وخطواتها

بما يلي :

الشعور بالمشكلة:

وهذه الخطوة تتمثل في إدراك معوق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد.

تحديد المشكلة :

هو ما يعني وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها.

تحليل المشكلة :

التي تتمثل في تعرف الفرد / التلميذ على العناصر الأساسية في مشكلة ما ، واستبعاد العناصر التي لا تتضمنها المشكلة.

جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة :

وتتمثل في مدى تحديد الفرد / التلميذ لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة.

اقترح الحلول:

وتتمثل في قدرة التلميذ على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما.

دراسة الحلول المقترحة دراسة نافذة:

وهنا يكون الحل واضحاً ، ومألوفاً فيتم اعتماده ، وقد يكون هناك احتمال لعدة أبدال ممكنة ، فيتم المفاضلة بينها بناءً على معايير نحددها.

الحلول الإبداعية:

قد لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحل المشكلة ، ولذا يتعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف، وللتوصل لهذا الحل تمارس منهجيات الإبداع المعروفة مثل (العصف الذهني . تألف الأشتات).

ويتضح من كل ما سبق وجود اتفاق حول خطوات حل المشكلات بأنها :

- (أ) تعريف المشكلة وتحديد معناها .
- (ب) جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالمشكلة .
- (ج) توليد الأفكار والاستنتاجات لحل المشكلة .
- (د) تحليل الأفكار والمعلومات التي تم جمعها واختيار أفضلها .
- (هـ) وضع خطة أو تصميم للوصول إلى حل المشكلة .
- (و) تنفيذ الخطة التي تم وضعها .
- (ز) التقويم والحصول على النتائج النهائية .

يتضح مما سبق أن مهارات حل المشكلة مهما تعددت واختلفت من وجهة نظر شخص إلى آخر؛ إلا أنه يوجد اتفاق فيما بينهم على وجود مشكلة وبدائل مقترحة للحل وقرار نهائي، ومن ثم فإن مهارات حل المشكلة تتم وفقاً لما يلي:

- الإحساس بالمشكلة.
 - تحليل المشكلة وفهمها وتحديدّها.
 - تحليل البدائل التابعة للمشكلة وفهمها وتحديد الآثار التي ستترتب على كل بديل.
 - المفاضلة بين البدائل وترتيبها وتحديد أفضلها للحل.
 - الوصول إلى القرار النهائي وتنفيذه.
- مما سبق ذكره، تجدر الإشارة إلى أن خطوات حل المشكلة ،هي خطوات ليست ثابتة أو جامدة يجب أن يسير وفقها المتعلم عند مواجهته لمشكلة إنما ينتقل الفرد من خطوة إلى أخرى حسب ما تقتضيه المشكلة من تفكير، وإن مراحل حل المشكلات متداخلة وأن أسلوب حل المشكلات بصفة عامة ينطوي على أنشطة معقدة تجعل هذه المراحل تحدث بطريقة دائرية ، والفصل بين تلك المراحل ما هو إلا محاولة لفهم طبيعة الأنشطة العقلية المعرفية التي تنطوي عليها كل مرحلة.

وسوف تتبع الباحثة التصنيف التالي لمهارات حل المشكلات في البحث الحالي:

- الإحساس بالمشكلة
 - تحديد المشكلة
 - طرح العديد من البدائل لحل المشكلة
 - اختبار البدائل
 - اختيار الحل للمشكلة.
- وفى ضوء ما سبق ينضح أن تعلم مهارات حل المشكلات في التربية الأسرية له أهميته حيث يعد حلقة اتصال بين ما تتعلمه التلميذة داخل المدرسة، وربطه بالأحداث الجارية خارج المدرسة، وذلك من خلال تعلمها مهارات حل المشكلات وفهمها جيداً وتنظيمها وربطها لتطبيقها فى مواقف حياتية أخرى.

٥- العوامل المؤثرة في تعلم مهارات حل المشكلات في التربية الأسرية:

تأثر تعلم حل المشكلة . كما هو الحال بالنسبة لتعلم المفاهيم . بعدد من العوامل المتنوعة، بعضها يتعلق بطبيعة المشكلة ذاتها، كسهولة أو صعوبتها أو وضوحها أو مدى توافر المعلومات حولها، وبعضها يتعلق بالمتعلم ذاته، كخبراته السابقة أو قدراته أو أساليب تفكيره أو دافعيته أو مدى ألفته بطبيعة المشكلة أو مدى قدرته على المثابرة وتحمل

الغموض..الخ. إن تفاعل هذين النوعين من العوامل يؤثر في الاستراتيجيات التي يمارسها المتعلم في حل المشكلة التي تواجهه؛ لذا يجب أخذها في الاعتبار عند التدريب على حل المشكلة في الأوضاع المدرسية العادية". (عبد المجيد نشواتي: ١٩٨٦، ٤٥٤-٤٥٥).

وترتبط عملية حل المشكلات بعدد من العوامل المختلفة التي يمكن أن تؤثر في تلك العملية التي يقوم بها الفرد لحل المشكلة، وهذه العوامل هي التي تحدد مسار الحل وتؤثر في أداء الفرد أثناء الحل، فيري إبراهيم وجيه أن نجاح أي فرد في الوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلات يعتمد على عوامل رئيسة هي:

-طبيعة المشكلة.

-الطريقة المستخدمة.

-طبيعة التلاميذ وإمكانياتهم الخاصة.

-العوامل التي يتضمنها الموقف.

كما قدمت (Lee,2004) بعض العوامل التي تؤثر في حل المشكلات وتتعلق بالمشكلة في حد ذاتها مثل:

-الإحكام البنائي للمشكلة.

-درجة تعقيد المشكلة.

-وفرة المعلومات في المشكلة.

إن عملية حل المشكلات تعتبر عملية معقدة تحوي كثيرا من العوامل الإدراكية والانفعالية وأيضا بعض من العوامل التي تتفاعل مع بعضها البعض وبصورة معقدة وطبيعة هذا التفاعل بين هذه العوامل الكثيرة هو ما يجعل عملية حل المشكلات من اعقد النشاطات التي يمارسها الإنسان على الإطلاق.

إلا أن الدراسات النظرية والتجريبية الكثيرة حول هذا الموضوع تمكنت من عزل بعض هذه العوامل وبالأخص العوامل البارزة أو العوامل الخاضعة للملاحظة والتجريب والتي من أهمها ما يلي:(منار احمد، ٢٠١٢)

*فهم المشكلة :

فهم المشكلة وبالذات المشكلات غير الروتينية يعتبر عاملا أساسيا للنجاح في الحل والذي بدونه قد يستحيل الحل وفهم المشكلة أبعد وأعمق من الإحاطة بها أو فهم عناصرها أو

كلماتها أو رموزها على حده ففهم المشكلة يتضمن فيما يتضمن وضوح العلاقات بين شروطها أو متغيراتها وفهم المطلوب والمعطيات من الناحية الرياضية ، وتشير البحوث الكثيرة حول هذا الموضوع إلى أن أهم الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في عملية حل المشكلات أساسا عدم فهم المشكلة كما يجدون صعوبة كبيرة في الاحتفاظ بالمشكلة عقليا أثناء الحل بالإضافة إلى ذلك فإن كثيرا من التلاميذ لا يكثرثون للنتائج غير المنطقية التي يتوصلون إليها

*ضعف حصيلة الطالب من الخطط والاستراتيجيات والمقترحات العامة المساعدة في اكتشاف الحل:

تشير البحوث الكثيرة في هذا المجال إلى أهمية بناء أو تكوين خطة أو إستراتيجية لسير الحل قبل البدء في تنفيذ عملية الحل فقد وجد انه قبل تدريس ذلك فإن معظم التلاميذ لا يستعملون أية إستراتيجية معينة أو أي مقترحات أو خطوات عامة توضح يسر الحل بل أن معظمهم يستعمل طريقة المحاولة والخطأ وأيضا بطريقة عشوائية.

وهناك عوامل أخرى مهمة تحكم النشاط العقلي عند تعلم أسلوب حل المشكلات ومن هذه العوامل :

(أ) مدى قابلية المشكلة للحل : يجب أن تكون المشكلة قابلة للحل باستخدام استراتيجية لا تتوقف على محدودية السعة التجهيزية للمعلومات .

(ب) مستوى الخبرة ودرجة المعرفة السابقة : حيث أن الأفراد ذوي الخبرة والمعرفة يكون استيعابهم للمشكلات التي تواجههم أيسر بسبب أن مهاراتهم تسمح لهم بحل المشكلة بقليل من الضغط على سعة وتجهيز ومعالجة المعلومات . وليس من السهل على الفرد أن يحل مشكلة ما دون أن تكون لديه المفاهيم والمعلومات الضرورية المتعلقة بموضوع المشكلة أبو رياش وقطيظ ، ٢٠٠٨ ، ٦٩ - ٧٠) .

(ج) محدودية السعة : يواجه الأفراد عند حل المشكلات صعوبات متعددة ومتباينة بسبب محدودية السعة وتتمثل في : الفشل في استخدام المعلومات المتعلقة بالمشكلة ، ونسيان المحاولات الأولى (فتحي الزيات ، ١٩٨٤ : ٧٥) .

(د) التهويء العقلي : يؤثر التهويء العقلي في عملية حل المشكلة ، فقد يساعد على حل المشكلة أو يعوق حلها تبعاً لتأثير هذا التهويء في توجيهنا إلى إدراك العناصر الرئيسية

لحل المشكلة ، أو في الابتعاد عن إدراكنا لها . فقد يؤدي التهيؤ في بعض الحالات إلى تمسكنا ببعض الطرق القديمة المألوفة لحل مثل هذه المشكلات والتي لا تكون ملائمة للمشكلة الجديدة ، وبذلك لا نستطيع تنظيم عناصر الموقف بطريقة جديدة وإدراك احتمالات جديدة لحل المشكلة .

(هـ) الثبات الوظيفي : وهو نوع من التهيؤ العقلي يؤدي إلى جمود التفكير ويعوقه عن اكتشاف وظائف جديدة للأشياء تساعد على حل المشكلة في موقف جديد .

(و) التحيز الانفعالي : إن ميولنا واتجاهاتنا الفكرية تؤثر إلى درجة كبيرة في تفكيرنا وحلنا للمشكلات (محمد نجاتي ، ١٩٨٨ : ٢٦٣) .

(ز) الذاكرة العاملة : تعد سعة الذاكرة العاملة من العوامل المهمة التي تؤثر في النشاط العقلي للفرد عند حل المشكلة ، حيث تحتفظ بعدد من الافتراضات الأساسية المساعدة في الحل، وتقوم بتنشيطها وإحداث تكامل بين المعلومات الجديدة والخبرة السابقة للفرد مما يجعله أكثر نشاطاً في مواجهة المشكلة (Swanson. & et.al , 1993 : 375) .

يتضح مما سبق أن هناك عوامل متعددة تؤثر في تعلم مهارات حل المشكلات. ومن بين تلك العوامل فهم المشكلة المقدمة للطالبات وفهم عناصرها أو كلماتها أو رموزها يساعدهن على تأكيد تعلم مهارات حل المشكلات، كما أن تكوين خطة أو إستراتيجية لسير الحل قبل البدء في تنفيذ عملية الحل يساعد الطالبة على اكتساب مهارات حل المشكلات.

٦- العوامل المساعدة على تنمية سلوك حل المشكلة:

هناك عدد كبير من العوامل التي تساعد على حل المشكلة، ولكن ليس بالضرورة حلها

مثل:

-تحديد حجم المشكلة، وعناصرها.

-تحديد استراتيجيات الحل :من المفيد الإبقاء على أكثر من استراتيجية للحل، في حال فشل الإستراتيجية الأصلية.

-استرجاع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة :القدرة على ربط المعلومات القديمة، مع عناصر الموقف المشكل تساعد على فهم المشكلة، وزيادة احتمالية الوصول إلى حل.

-البحث عن مفاتيح الحل :من المفيد أن يفكر الفرد بالمفاتيح الرئيسة في المشكلة؛ من أجل تنشيط الذاكرة، وسهولة عناصر المشكلة، وفهمها، وتوفير التلميحات التي تساعد على إدراك عناصر المشكلة.

-التدريب على توليد الفرضيات البديلة :من الأفضل البدء بالفرضيات البسيطة، ومنها يتم الانطلاق إلى الفرضيات الأكثر تعقيداً.

-الدافعية المعتدلة، والواقعية للحل :إن الإحساس بالإحباط، أو التسرع نحو الحل يعمل على تقليل حتمية الوصول للحل؛ لذلك يفضل أن تكون دافعية الفرد، واستعداده للحل في المستوى المعتدل، والمنطقي من الاستثارة.

-وضع خطة للحل :يجب أن يكون حل المشكلات عملية منظمة لا عشوائية، من خلال فهم عناصر المشكلة، ووضع آليات الحل، وصياغة الفرضيات، وتكييف الأساليب المتبعة في الحل؛ لتناسب المشكلة(عدنان العتوم، ٢٠٠٤: ٢٥١-٢٥٢)

٧- لتنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب ينبغي على المعلمين :

- تزويد الطلاب بنموذج يوضح الخطوات المتضمنة واللازمة لحل أنواع مختلفة من المشكلات.

- وضع الطلاب أمام موقف جديد يتطلب أن يفكروا في طرق مختلفة وخيارات متعددة للحلول وأن يتخذوا القرارات المناسبة وأن يجربوا الحل المختار ويقوموا بنتائجهم .

- تعليم الطلاب الترابطات اللغوية والمفاهيم والمبادئ والقواعد الضرورية لتعلم حل المشكلات - الاهتمام بمهارات ما وراء المعرفة مثل إكساب الطلاب مهارة متى وأين وكيف يستخدم إستراتيجية معينة دون أخرى .

- تصميم مواقف الدرس على شكل مشكلات تثير لدى الطلاب الرغبة في إيجاد الحلول المناسبة

- إثارة الدافعية لدى الطلاب وتحفيزهم على الاستجابة لمثل هذه المواقف من خلال استخدام أساليب التعزيز المختلفة .

- تشجيع العمل الجماعي التعاوني بين الطلاب من خلال مجموعات تعلم صغيرة ، وتزويد كل مجموعة بمشكلة معينة للعمل على حلها ، ومناقشة هذا الحل مع المجموعات الأخرى .

- مساعدة الطلاب على الربط بين المعلومات الجديدة والخبرات السابقة .

- تزويد الطلاب بالنصائح والإرشادات والتغذية الراجعة الفورية (خلال مراحل حل المشكلة) .

٨- عوامل نجاح حل المشكلات:

- أن تكون المشكلة نابعة من حياة الطلاب أنفسهم.
- أن تتحدى المشكلة تفكير الطلاب.
- أن تكون المشكلة ذات معنى، وأهمية في المجتمع.
- أن تكون ملائمة لمستوى نضج الطلاب.
- أن تكون مصادر المعرفة، ووسائلها متوفرة لدى الطلاب.
- أن يسود جو العمل روح المحبة، والتعاون العلمي (محمد السكران . ١٩٨٩ : ١٥٢) .

٩- مصادر الخطأ في حل المشكلة:

- يشير حسين أبو رياش وغسان قطيط (٢٠٠٨ : ٧٩-٨٠) إلى مصادر الخطأ التالية منها:
- عدم الدقة في وصف المشكلة، وتعريفها إجرائياً.
 - عدم الإلمام بجميع عناصر المشكلة.
 - تجاوز جانب، أو أكثر في المشكلة.
 - عدم تخصيص الوقت الكافي للتعاطي مع المشكلة.
 - عدم الدقة في التفكير، واللجوء إلى التخمين.
 - عدم فحص الاستنتاجات بدقة.
 - عدم الدقة في العمل.
 - غم بذل جهد كاف لحل المشكلة.
 - التفكير السريع في الحلول، والقفز للإجابات.
 - عدم تقويم الحلول.

١٠- الأهداف التربوية لمهارة حل المشكلات:

- جعل الطالب محور العملية التعليمية
- تطوير القوى العقلية والجسمية للطلاب بشكل متوازن.
- تنمية كفايات الطلاب وتأهيلهم للحاضر والمستقبل.
- مساعدة الطلاب على حل مشاكلهم الشخصية والتربوية.

١١- أهمية تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلميذات المرحلة المتوسطة :

تعد مهارات حل المشكلات إحدى المهارات الرئيسة التي يحتاجها الطلبة اليوم، وأشارت الدراسات الحديثة في مجال حل المشكلات أن هذه المهارة أصبحت مطلبا هاما من متطلبات الحياة، وهذا ما ركزت عليه أيضا نظريات التعليم والتعلم الحديثة . وكثيرا ما يتعرض النظام التعليمي إلى النقد والمطالبة بعمليات إصلاح لطرق التعليم والتعلم وتطوير المناهج من خلال النظرة إلى أن الطلبة يحفظون الحقائق المعرفية وتطبيقاتها غيبا، والحاجة إلى أهمية أن تتضمن المناهج الدراسية مهارة حل المشكلات وتطبيقاتها باعتبارها إحدى مهارات التفكير العليا .

بالرغم من أن الطلبة من مختلف الأعمار يفتقرون لمهارة حل المشكلات فان متطلبات سوق العمل تتطلب أن يمتلك الفرد مهارات عليا في التفكير لان التغير الاقتصادي والعلمي المتسارع يمثل تحديات كثيرة، لذلك على الطلبة مواجهة تلك التحديات وإدراك أهميتها من خلال التدريب على حل المشكلات واتخاذ القرار . وبما أن المعرفة العلمية تتزايد باستمرار ، فيصبح من الضروري أن يطور الطلبة مهارات التفكير العليا لديهم، رغم أن المناهج الدراسية تطور لديهم مهارات التفكير الأساسية . فتطوير مهارات التفكير العليا ومن ضمنها مهارة حل المشكلات يُساعد الطالب على اكتساب المعرفة العلمية المتشعبة

وتعد التربية الأسرية مجالا خصباً لتنمية التفكير بما يتضمنه من مشكلات ومواقف أسرية التي تواجهها التلميذة في بيئتها لتوفير حياة كريمة. ويمكن من خلال تدريس التربية الأسرية بما تتضمنه من موضوعات وقضايا علمية تمس حياة التلميذة في الصميم أن يتم تنمية مهارات حل المشكلات وغيرها من مهارات التفكير إذا ما أُستخدمت الاستراتيجيات الفعالة وطرق التدريس المناسبة التي يكون للتلميذة دور إيجابي فيها، والتي تعمل كآليات تتدرب خلالها التلميذة على ممارسة الأنماط المختلفة للتفكير أثناء دراستها لموضوعات التربية الأسرية.

ويمكن لتدريس التربية الأسرية الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة التي عنيت بتنمية مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين باستخدام عديد من استراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس، وذلك من خلال تطبيق هذه الاستراتيجيات والطرائق والأساليب في مجال تدريس التربية الأسرية، ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة كينج King (١٩٩١) والتي استخدمت إستراتيجية توجيه الأسئلة لتنمية مهارات حل المشكلات لدى الأطفال.

ودراسة سحر نسيم (٢٠٠١) هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج مقترح لتنمية قدرة أطفال الرياض على استخدام أسلوب حل المشكلات من خلال بعض المواقف الحياتية أما أهم النتائج فهي : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارة في حل المشكلات لصالح الأداء البعدي لأطفال المجموعة التجريبية.

وتناولت دراسة سلافا وآخرين (Slava & et. al, 2001) أثر التدريب على إستراتيجية صياغة الأمثلة على مهارات حل المشكلات لطلاب المرحلة الثانوية، أظهرت النتائج : وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين القياسين القبلي والبعدي على مهام حل المشكلات وذلك لصالح القياس البعدي وأن إستراتيجية صياغة الأمثلة تؤدي إلى تحسين مستوى أداء الطلاب في مهام حل المشكلات.

ودراسة سمر الدويني (٢٠٠٣) التي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج لتدريب أطفال الروضة على مهارة حل المشكلات باستخدام اللعب أهم النتائج فهي : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة التجريبية في اختبار حل المشكلات المستخدم في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠,٠١).

ودراسة إياد حياصات (٢٠٠٥) تنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة الصف السابع من خلال توظيف مهارات التفكير الناقد في تدريس العلوم.

ودراسة أشرف عبد المنعم (٢٠٠٨) التي توصلت إلى فعالية برنامج لتعلم العلوم باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات حل المشكلات وبعض عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

ودراسة رجاء الجاجي (٢٠٠٨) التي أوضحت فاعلية وحدة مطورة وفقاً للمنحنى التكاملي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي.

ودراسة محمد فراج (٢٠٠٨) التي توصلت إلى تأثير إستراتيجية التعلم التعاوني على تنمية مهارات حل المشكلات لدى المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة التي عملت بالطريقة التقليدية.

وأيضاً دراسة إيمان رشوان (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها فاعلية برنامج مقترح في التربية الأسرية باستخدام البنائية الاجتماعية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة.

كذلك دراسة وئام الغانمي (٢٠١٠) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على هندسة الفراكتال لتنمية مهارات حل المشكلات الهندسية والتفكير الرياضي والإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة.

ودراسة نيفين علي (٢٠١٠) التي توصلت إلى فاعلية استخدام برنامج قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة.

ودراسة سالي إبراهيم (٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها أن استخدام المدخل المفهومي أدى إلى تنمية مهارات حل المشكلات الكيميائية لطلاب المرحلة الثانوية.

ودراسة صفاء عبد الجواد (٢٠١٢) فاعلية استخدام قبعات التفكير الست لـ دي بون وفي تنمية التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلات من خلال تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية.

ودراسة يحيى القبالي (٢٠١٢) هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات، تعزى إلى البرنامج الإثرائي ولصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة جابر عبد الحميد جابر وآخرون (٢٠١٤) التي توصلت إلى تحسن مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية (المجموعة التجريبية) التي قدم لهم برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي.

ودراسة حياة رمضان (٢٠١٤) التي هدفت إلى تنمية مهارات حل المشكلات والتحصيل وبعض عادات العقل باستخدام إستراتيجية سكامبر.

يتضح مما سبق عرضه أهمية مهارات حل المشكلات لدى التلميذات، حيث إنها تساعد التلميذة في حل المشكلات التي تواجهها وتجعلها أكثر تعاملًا مع المواقف الحياتية التي تواجهها والقضايا التي تمر بها، وأن هناك علاقة قوية بين التربية الأسرية ومهارات حل المشكلات تتمثل في أن التربية الأسرية تهتم بكيفية تعليم التلميذات كيفية حل المشكلات التي قد تواجههن عند إعداد ميزانية للمنزل، أو عند التخطيط لقائمة المشتريات، أو علاج بعض مشكلات الغسيل، أو إخفاء بعض العيوب في بعض الملابس بأشغال الكروشيه، وكذلك التصرف بطريقة صحيحة عند حفظ بعض الأطعمة، أو عمل بعض الأصناف من البيئة لمرضى السكر والسمنة وغيرها.

كما يتضح مما سبق فاعلية استخدام بعض استراتيجيات وطرائق وأساليب التدريس في تدريس بعض المواد الدراسية لتنمية مهارات حل المشكلات، ومنها إستراتيجية سكامبر وهو ما يحاوله البحث الحالي دراسة فاعلية هذه الإستراتيجية في تدريس مادة التربية الأسرية لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

ثالثاً: إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث، والتحقق من فرضياته، اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١- اختيار المحتوى العلمي (الوحدات الدراسية):

تم اختيار الوحدات ("شؤون منزلية" و"عناية ملبسية" و"غذاء وتغذية") المقررة على تلميذات الصف الثالث المتوسط في كتاب التربية الأسرية (الفصل الدراسي الأول) من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ، وقد وقع الاختيار على هذه الوحدات الدراسية لعدة أسباب منها:

-اشتمالها على العديد من الموضوعات المرتبطة بحياة التلميذة.

-اشتمالها على العديد من الأنشطة والتدريبات التي يمكن أن تقوم بها التلميذات، مما يزيد من اكتسابهن مهارات حل المشكلات.

٢- إعداد كتيب التلميذة اللازم لدراسة محتوى الوحدات مجال البحث باستخدام إستراتيجية

سكامبر SCAMPER:

قامت الباحثة بإعداد كتيب للتلميذة لتدريس الوحدات المختارة ("شؤون منزلية" و"عناية ملبسية" و"غذاء وتغذية") وفقاً لإستراتيجية سكامبر، بقصد جعل التلميذة أكثر فاعلية وتركيزاً أثناء الدرس، وقد اشتمل كتيب التلميذة على ما يلي:

-صياغة الأهداف العامة والسلوكية للوحدات الدراسية.

-تقسيم الوحدات (مجال البحث) إلى ستة موضوعات مترابطة ومتكاملة بواقع موضوعين بالوحدة الأولى "شؤون منزلية"، وموضوعين بالوحدة الثانية "عناية لمبسية"، وموضوعين بالوحدة الثالثة "غذاء وتغذية".

-إعادة صياغة هذه الموضوعات بما يساعد التلميذات في تعلم محتواها وفقاً لإستراتيجية سكامبر.

وأصبح كتيب التلميذة في صورته الأولى يتضمن العناصر التالية:

مقدمة الكتيب: تضمنت نبذة موجزة عن إستراتيجية سكامبر وكذلك تعريف التلميذة بموضوعات الوحدات (مجال البحث)، وكيفية دراستها باستخدام إستراتيجية سكامبر.
الأهداف العامة: روعي أن تعبر عن جميع جوانب التعلم التي تم تحليلها في الوحدات (مجال البحث) بشكل عام.

موضوعات الكتيب: وشمل كل موضوع العناصر التالية:

*الأهداف السلوكية: روعي في صياغتها الشروط والمعايير العلمية السليمة.
*التمهيد: وروعي خلاله ربط التعلم السابق بالتعلم اللاحق، وإثارة خبرات التعلم السابقة.
*عرض محتوى الموضوع باستخدام إستراتيجية سكامبر، مجموعة من الأنشطة والتدريبات، وأسئلة لتطويع المعرفة المكتسبة، بهدف التدريب على التفكير في المواقف المختلفة، واقتراح حلول غير تقليدية، وتقديم أفكار جديدة، مرتبطة بهذه المواقف والمهام، أسئلة استقصائية، تساعد التلميذة على اكتساب المعرفة، واقتراح العديد من الأفكار التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات حل المشكلات، أسئلة تقييمية متنوعة.
*تقويم الموضوع: روعي في التقويم أن يكون شاملاً للأهداف السلوكية، وأن تكون أسئلته متنوعة لتلاءم مستويات التلميذات. وكان التقويم في كل موضوع متنوعاً ما بين التقويم القبلي والذي يظهر في التمهيد للدرس عند تحديد متطلبات التعلم السابقة، والتقويم التكويني الذي يظهر أثناء عرض المحتوى من خلال مجموعة الأسئلة المتضمنة في كل موضوع، والتقويم النهائي والذي يظهر في أسئلة التقويم بنهاية كل موضوع، ويصاحب التقويم التغذية الراجعة الفورية من المعلمة.

*المجهود الشخصي (التكليف): وهو في الغالب عبارة عن نشاط تكلف به التلميذة في المنزل وتركز حول عمل نماذج وجمع عينات وصور وإعداد مجلة حائط وملصقات وكتابة مقالات وتقارير.

٣- إعداد دليل معلمة التربية الأسرية اللازم لتدريس محتوى الوحدات مجال البحث باستخدام إستراتيجية سكامبر (SCAMPER):

بعد إعداد كتيب التلميذة وفقاً لإستراتيجية سكامبر قامت الباحثة بإعداد دليل المعلمة، للاسترشاد به في عملية تدريس الوحدات الدراسية المختارة "شؤون منزلية" و"عناية ملابسية" و"غذاء وتغذية" المقررة على تلميذات الصف الثالث المتوسط في مادة التربية الأسرية وفقاً لإستراتيجية سكامبر، وذلك من خلال دراسة الأدبيات والدراسات المرتبطة بإستراتيجية سكامبر، وأصبح دليل المعلمة في صورته النهائية يتكون من العناصر التالية: أولاً: فلسفة الدليل، وأهدافه

ثانياً: نبذة موجزة عن إستراتيجية سكامبر.

ثالثاً: إرشادات وتوجيهات عامة توضح دور المعلمة والتلميذة في تدريس موضوعات الوحدات مجال البحث باستخدام إستراتيجية سكامبر.

رابعاً: خطوات استخدام إستراتيجية سكامبر في تدريس التربية الأسرية:

خامساً: الخطة الزمنية لتدريس وحدات ("شؤون منزلية" و"عناية ملابسية" و"غذاء وتغذية")، وفقاً للخطة الزمنية المحددة لتدريسهم من قبل وزارة التربية والتعليم.

سادساً: الأهداف العامة للوحدات (مجال البحث).

سابعاً: المحتوى العلمي للوحدات (مجال البحث).

ثامناً: الوسائل والأدوات التعليمية وطرق التدريس والأنشطة التعليمية اللازمة لتنفيذ دروس الوحدات (مجال البحث).

تاسعاً: أساليب التقويم اللازمة لقياس مستوى تحصيل الطالبات للحقائق والمفاهيم والمهارات المتضمنة في الوحدات (مجال البحث).

عاشراً: خطة تدريس كل موضوع من موضوعات الوحدة (مجال البحث) باستخدام إستراتيجية سكامبر، بدءاً من عنوان الدرس، تحديد أهداف الدرس، وعرض محتواه، والوسائل

التعليمية المساعدة لتنفيذ الأنشطة، استراتيجيات التعلم، خطة السير في الدرس، وأخيراً أساليب التقويم.

- إجراءات تدريس الموضوع باستخدام إستراتيجية سكامبر وتضمنت ما يلي:
- أ- تبدأ المعلمة بالتمهيد للدرس عن طريق عرض صورة لها علاقة بالدرس ثم طرح بعض الأسئلة عليها، وربط التعلم السابق باللاحق وإثارة خبرات التعلم السابقة.
- ب- تقوم المعلمة بشرح الدرس بالطريقة المعتادة مصحوبة بعروض البوربوينت وتقدم التقويم المرحلي بعد الانتهاء من كل جزئية من الدرس.
- ج- تذكر المعلمة التلميذات بتعليمات سكامبر.
- د- تقدم المعلمة النشاط المصمم باستخدام مهارات سكامبر المرتبطة بجزئية الدرس.
- هـ- توزع المعلمة أوراق عمل مرتبطة بالنشاط الذي تم تنفيذه على التلميذات وتطلب من كل تلميذة الإجابة عن الأسئلة المطروحة في ورقة العمل.
- و- تحدد المعلمة زمن مناسب لجميع التلميذات لإنجاز ورقة العمل.
- ل- تبدأ التلميذات عن الأسئلة الموجودة بورقة العمل.
- م- بعد انتهاء التلميذات من ورقة العمل تبدأ المعلمة بتقديم التغذية الراجعة لكل تلميذة على حدة وتعزيز التلميذات اللاتي إجابتهن متميزة.
- ن- تكرر الخطوات من (ج-م) السابقة حسب الأنشطة وأوراق العمل المرتبطة بها في كل درس.

٤- التحقق من مناسبة كتيب التلميذة ودليل المعلمة للتطبيق على التلميذات:

ضبط دليل المعلمة وكتيب التلميذة:

بعد الانتهاء من إعداد وتصميم دليل المعلمة وكتب التلميذة وفقاً لمعايير إستراتيجية سكامبر، تم عرضهما على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تدريس التربية الأسرية للتعرف على آرائهما فيما يلي:

- مدى صحة الكتيب والدليل من الناحيتين اللغوية والعلمية.
- مدى مناسبة صياغتهما وفقاً لإستراتيجية سكامبر.
- مدى مناسبتهما لتلميذات الصف الثالث المتوسط.
- مدى وضوح دور التلميذة والمعلمة في كل من الكتيب والدليل.

- مدى مناسبة مكونات الكتيب ودليل المعلمة وترابطها مع بعضها البعض.
- أية تعديلات أو إعادة صياغة أو حذف أو إضافات يرونها.

وبناءً على آراء السادة المحكمين تم إجراء التعديلات المطلوبة. وقد دلت آراء السادة المحكمين على مناسبة كل من الكتيب والدليل لتدريس الوحدات مجال البحث باستخدام إستراتيجية سكامبر لطالبات الصف الثالث المتوسط، حتى أصبحا جاهزان للتنفيذ والتطبيق.

التطبيق الاستطلاعي للدليل والكتيب:

وقد تحققت الباحثة أيضاً من مناسبة الكتيب والدليل للتطبيق على تلميذات الصف الثالث المتوسط من خلال تنفيذ تجربة البحث الاستطلاعية على عينة عشوائية (٢٨) طالبة بمدرسة متوسطة وثانوية الحصينية مع بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٦ / ٢٠١٧م في الفترة من ٩/٢٥ إلى ٩/٢٩ / ٢٠١٦م، وذلك بهدف التعرف على ما يلي:

- مدى استجابة التلميذات لتطبيق البحث.

- مدى ملائمة أسلوب وتنظيم وعرض الأنشطة.

- بعض الصعوبات التي يمكن أن تعترض تطبيق التجربة على التلميذات.

وتم تدريب معلمة التربية الأسرية بالمدرسة على كيفية استخدام إستراتيجية سكامبر في تنفيذ ثلاثة موضوعات من الوحدات كآتي : موضوع من وحدة "شؤون منزلية" وموضوع من وحدة "عناية ملبسية"، وموضوع من وحدة "غذاء وتغذية". وقد تأكدت الباحثة خلال هذه التجربة الاستطلاعية من مناسبة الكتيب لمستوى التلميذات ووضوح الدليل للمعلمة ومناسبة إستراتيجية سكامبر للتطبيق على تلميذات الصف الثالث المتوسط.

وقد توصلت الباحثة من خلال التطبيق الاستطلاعي للدليل والكتيب إلى:

- تفاعل التلميذات مع الأنشطة التي تضمنها كل من الدليل والكتيب.

- فهم التلميذات لمحتوى الأنشطة التي قُدمت لهن.

المدة الزمنية لتطبيق الدليل والكتيب:

تضمن الدليل والكتيب (٦) درساً، حيث بلغ عدد الحصص المخصص للتدريس (١٢)
حصة دراسية، مدة الحصة الواحدة (٤٥) دقيقة، وبذلك استغرقت عملية تطبيق الدروس (٦)،
أسابيع (١٢)، بواقع (١) حصة في كل أسبوع.

وبذلك أصبح كتيب التلميذة (انظر ملحق(١))، ودليل المعلمة (انظر ملحق (٢)) في صورتيهما النهائية وصالحين للاستخدام في تنفيذ تجربة البحث النهائية. وبذلك تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الأول من تساؤلات البحث والذي ينص على: ما التصور المقترح للوحدات مجال البحث من محتوى كتاب التربية الأسرية للصف الثالث المتوسط في ضوء إستراتيجية سكامبر؟

رابعاً: إعداد أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي قامت الباحثة بإعداد اختبار التحصيل المعرفي ومقياس مهارات حل المشكلات. وفيما يلي توضيح لخطوات إعداد هذه الأدوات:

١- اختبار التحصيل المعرفي (إعداد الباحثة):

تم إعداد اختبار التحصيل المعرفي كأحد متطلبات البحث الحالي، ولقد مرَّ إعداد الاختبار بالخطوات الآتية :

أ- تحديد هدف الاختبار:

هدف الاختبار إلي قياس المعارف والمعلومات لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط عينة البحث قبل وبعد التدريس باستخدام إستراتيجية سكامبر للوحدات (مجال البحث)، وذلك كما يظهر من خلال استجابات التلميذات على عبارات اختبار التحصيل المعرفي الذي أعدته الباحثة.

ب- وصف الاختبار:

فيما يلي وصف للاختبار وطريقة تصميمه ومراحل البناء التي مرَّ بها وهي:

الصورة الأولى.

الصورة التجريبية.

الصورة النهائية.

الصورة الأولى للاختبار:

مرَّ إعداد الصورة الأولى للاختبار بالخطوات الآتية:

-القراءة الناقدة للإطار النظري عن التحصيل.

-الاطلاع علي بعض الاختبارات المتعلقة بالتحصيل.

وبناءً علي ذلك تمت صياغة مفردات الاختبار الحالي كما يلي:

تم صياغة المفردات من نوع الصواب والخطأ (١٢) مفردات، المفهوم العلمي (١٠) مفردات، الاختيار من متعدد (١٢) مفردات، المقال (١٢) حيث تكون الاختبار في صورته الأولية من (٤٦) مفردة.

وقد راعت الباحثة عند صياغة المفردات ما يلي: الدقة، والوضوح، والإيجاز، وسلامة صياغتها من الناحية اللغوية والعلمية، كما روعي في الاختبار أن تكون أسئلته موضوعية؛ حتى لا يتأثر بالعوامل الذاتية عند تصحيحه، كما روعي أن تكون بنود الاختبار واضحة الصياغة ومباشرة، وتغطي جميع الأهداف في الجانب المعرفي. وتكون الاختبار من (٤٦) مفردة وتضمنت أسئلة التكملة، والصواب والخطأ مع التعليل، وإعادة الصياغة.

الصورة التجريبية للاختبار :

للوصول إلى الصورة التجريبية للاختبار تم ما يلي:

حساب صدق وثبات الاختبار :

صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار علي عدد (٥) من السادة المحكمين ممن لهم خبرة سابقة في مجال المناهج وطرق التدريس والقياس النفسي والتربوي، وذلك لإبداء الرأي في كل مفردة من مفردات الاختبار، للتأكد من صدق الاختبار وملائمته للتطبيق على طالبات الصف الثالث المتوسط. وقد أظهرت آراء السادة المحكمين ملائمة اختبار التحصيل المعرفي للتطبيق على تلميذات الصف الثالث المتوسط بعد إجراء بعض التعديلات المقترحة. سواء في صياغة الأسئلة، واستبعاد بعضها، وإضافة البعض، وقد تم التعديل في ضوء الاقتراحات والتوصيات، وقد أجرت الباحثة جميع التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون.

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لاختبار التحصيل المعرفي وهو عبارة عن معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاختبار، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١) الاتساق الداخلي للاختبار

البعد الأول: بعد التذكر		البعد الثاني: بعد الفهم		البعد الثالث: المستويات العليا		تابع البعد الثالث: المستويات العليا	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٢٨	١١	**٠,٧١٩	٢٣	**٠,٨٧٠	٣٥	**٠,٥٩٨
٢	٠,١٠٤	١٢	**٠,٦٩٣	٢٤	**٠,٦٩١	٣٦	**٠,٦٩٣
٣	**٠,٧٩٦	١٣	**٠,٥٧٢	٢٥	**٠,٥٦٨	٣٧	**٠,٦٩٢
٤	**٠,٦٧٥	١٤	**٠,٥٦٠	٢٦	**٠,٤٧٩	٣٨	٠,١٠٨
٥	**٠,٨٥٩	١٥	٠,١٠٨	٢٧	**٠,٦١٨	٣٩	**٠,٦٥٣
٦	**٠,٦٨٣	١٦	**٠,٥٩٨	٢٨	**٠,٥٩٣	٤٠	**٠,٦٩٤
٧	**٠,٥٤٣	١٧	**٠,٦٩٤	٢٩	**٠,٦٠٩	٤١	**٠,٥٣١
٨	٠,١٠٩	١٨	**٠,٧٩٨	٣٠	**٠,٦٤٣	٤٢	**٠,٥٣٥
٩	**٠,٥٤٩	١٩	**٠,٧٦٣	٣١	٠,١٠٦	٤٣	**٠,٥٦٩
١٠	**٠,٧١٣	٢٠	**٠,٦٥٩	٣٢	**٠,٤٩٨	٤٤	٠,١١٢
		٢١	**٠,٥٦١	٣٣	**٠,٦٨٧	٤٥	**٠,٧٨١
		٢٢	**٠,٦٧٣	٣٤	**٠,٤٧٢	٤٦	**٠,٥٩٣

(**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ما عدا العبارات (٢)، (٨)، (١٥)، (٣١)، (٣٨)، (٤٤) لذلك حذفت من الاختبار، مما يشير إلى أن الاختبار صادق فيما وضع لقياسه وهو صالح لقياس المفاهيم المستهدف قياسها في البحث الحالي.

تحديد معامل الصعوبة لكل مفردة:

تم حساب معامل الصعوبة لمفردات الاختبار، وقد تراوحت القيم بين (٠,٢٧، ٠,٧٣) بمتوسط ٠,٤٩ ومن ثم فإن جميع المفردات مقبولة من حيث الصعوبة. طريقة كيودر-ريتشاردسون (K-R21) لحساب الثبات:

بلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨١) للاختبار التحصيلي وهي قيمة تؤكد ثبات فقرات الاختبار.

الصورة النهائية لاختبار التحصيل المعرفي:

بعد حساب صدق وثبات الاختبار، أصبح عدد عبارات الاختبار في صورته النهائية (٤٠) عبارة، أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق ومكوناً من الاختبار الذي يحتوي على صفحة الغلاف موضحاً بها التعليمات ثم المفردات وعددها (٤٠) مفردة.

والجدول التالي يوضح الصورة النهائية لجدول مواصفات الاختبار التحصيلي موضحاً بعدد مفردات الاختبار وأرقامها.

جدول (٢)

مواصفات اختبار التحصيل المعرفي للوحدات (مجال البحث) بالفصل الدراسي الأول

الموضوعات	المستويات المعرفية			مجموع المفردات	الوزن النسبي
	تذكر	فهم	مستويات عليا		
الوحدة الأولى: شؤون منزلية					
الميزانية المنزلية	١٥ ، ١٢	٤	٣٣ ، ٢٩ ، ٣١ ، ٣٢	٧	١٧ ، ٥ %
استهلاك الغذاء	١٣ ، ١٤	٩ ، ١	٣٦ ، ٣٥ ، ٣٤	٧	١٧ ، ٥ %
الوحدة الثانية: العناية الملابسية					
مشكلات الغسيل وأخطاؤه	١١ ، ١٠		٣٩ ، ٣٧ ، ٢١ ، ٢٦ ، ٢٨	٧	١٧ ، ٥ %
الكروشيه	١٦	٨ ، ٣ ، ٧	٤٠ ، ٢٥	٦	١٥ %
الوحدة الثالثة: غذاء وتغذية					
حفظ الأطعمة	١٧ ، ١٨	٢	٣٨ ، ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٢٣	٧	١٧ ، ٥ %
أصناف من بينتى	١٩	٥ ، ٦	٣٠ ، ٢٧ ، ٢٤	٦	١٥ %
	٨	١١	٢١	٤٠	١٠٠ %

وفي ضوء ما انتهت إليه الباحثة من نتائج يمكن القول إن هذا الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وبذلك أخذ الاختبار صورته النهائية التي أصبحت صالحة للتطبيق على عينة البحث الأساسية (انظر ملحق (٣)).

ج- زمن تطبيق الاختبار:

لحساب زمن تطبيق الاختبار قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عشر تلميذات من الصف الثالث المتوسط، ثم حسب متوسط زمن أداء التلميذات العشرة، فكان هو زمن الاختبار وقد بلغ (٤٥) خمس وأربعون دقيقة بعد شرح التعليمات للتلميذات والتأكد من فهمها.

د- طريقة تصحيح اختبار التحصيل:

تم حساب درجات الاختبار بناء على عدد الاستجابات المطلوبة في جميع أسئلة الاختبار، وكان عدد تلك الاستجابات (٤٠) استجابة، وتم وضع درجة لكل استجابة صحيحة وصفر لكل استجابة خطأ، وبالتالي كانت الدرجة الكلية للاختبار ٤٠ درجة.

٢- مقياس مهارات حل المشكلات (إعداد الباحثة):

تم إعداد مقياس مهارات حل المشكلات كأحد متطلبات البحث الحالي، ولقد مرَّ إعداد المقياس بالخطوات الآتية:

أ- تحديد هدف المقياس:

هدف المقياس إلي قياس مهارات حل المشكلات لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط عينة البحث قبل، وبعد التدريس باستخدام إستراتيجية سكامبر للوحدات مجال البحث، وذلك كما يظهر من خلال استجابات التلميذات على عبارات مقياس مهارات حل المشكلات الذي أعدته الباحثة.

ب- وصف المقياس:

فيما يلي وصف للمقياس وطريقة تصميمه ومراحل البناء التي مرّ بها وهي:

الصورة الأولية.

الصورة التجريبية.

الصورة النهائية.

الصورة الأولية للمقياس:

مرّ إعداد الصورة الأولية للمقياس بالخطوات الآتية :

القراءة الناقدة للإطار النظري عن حل المشكلات.

الاطلاع علي بعض المقاييس المتعلقة بحل المشكلات مثل مقياس كل من إسماعيل الفقى ومحمد الشناوى (١٩٩٦)؛ شادية عبد الله (٢٠٠٨)؛ وأسامة أبو جاموس (٢٠٠٩)؛ ورواية عبد الرحمن حمام (٢٠١٣)؛ سليمان داوود على عبدة (٢٠١٣) ؛ وجابر عبد الحميد جابر وآخرون (٢٠١٤).

وبناءً علي ذلك تمت صياغة مفردات المقياس الحالي كما يلي:

صياغة مفردات مقياس مهارات حل المشكلات: تم صياغة مفردات المقياس في صورة عبارات

وتكون المقياس في صورته الأولية من (٩٩) عبارة موزعة على ستة محاور وهي:

البعد الأول (الإحساس بالمشكلة) (١٣) عبارة، البعد الثاني (تحديد المشكلة) (٢٦) عبارة،

البعد الثالث (طرح العديد من البدائل لحل المشكلة) (٢٤) عبارة، البعد الرابع (اختيار

البدائل) (١٤) عبارة، البعد الخامس (اختيار الحل للمشكلة) (٢٢) عبارة.

وقد راعت الباحثة عند صياغة المفردات ما يلي :

- وضوح المفردة وسهولة فهم مضمونها.

- الإيجاز بحيث لا تكون طويلة تصيب التلميذات بالملل عند قراءتها.

- تجنب المفردات التي فيها نفي النفي، وذلك لأن نفي النفي إثبات.
- تحمل كل عبارة من عبارات المقياس فكرة واحدة فقط.
- استطلاع آراء السادة المحكمين حول المقياس:
- تم عرض المقياس علي مجموعة من السادة المحكمين، وذلك بهدف التأكد من:
- دقة وسلامة العبارات.
- مدي انتماء كل عبارة للبعد الموضوع له.
- مدي مناسبة العبارات للمستوي اللغوي للتلميذات.
- تعديل أو حذف أو إضافة بعض العبارات.
- تم تفريغ آراء المحكمين علي العبارات مع الأخذ في الاعتبار الملاحظات والمقترحات الخاصة بكل عبارة من حذف أو إضافة أو تعديل.
- الصورة التجريبية للمقياس:**
- للوصل إلي الصورة التجريبية للمقياس تم ما يلي:
- حساب صدق وثبات المقياس:**
- حساب صدق المقياس:**
- صدق المحكمين:**
- تم عرض المقياس علي عدد (٥) من السادة المحكمين ممن لهم خبرة سابقة في مجال القياس النفسي والتربوي، وذلك لإبداء الرأي في كل مفردة من مفردات المقياس، وقد أجمع المحكمون علي مناسبة المقياس للتعرف علي مهارات حل المشكلات لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط ، مع إجراء بعض التعديلات سواءً في صياغة المفردات، أو استبعاد بعضها، أو إضافة البعض، وقد تم التعديل في ضوء الاقتراحات والتوصيات، فأصبح المقياس كما يلي:
- البعد الأول (الإحساس بالمشكلة) (١٢) عبارة، البعد الثاني (تحديد المشكلة) (١٨) عبارة،
- البعد الثالث (طرح العديد من البدائل لحل المشكلة) (١٧) عبارة، البعد الرابع (اختيار البدائل) (١٢) عبارة، البعد الخامس (اختيار الحل للمشكلة) (١٥) عبارة، وبذلك يكون المجموع الكلي لعبارات المقياس في صورته الأولية (٧٤) عبارة.

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس مهارات حل المشكلات وهو عبارة عن معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣)

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس مهارات حل المشكلات مع البعد الذي تنتمي إليه

البعد الأول (الإحساس بالمشكلة)	البعد الثاني (تحديد المشكلة)		البعد الثالث (طرح العديد من البدائل لحل المشكلة)		البعد الرابع (اختبار البدائل)		البعد الخامس (اختيار الحل للمشكلة)
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٥٣٧	١٣	**٠,٥٨٧	٣١	**٠,٦٨٤	٤٨	**٠,٧٤٩
٢	**٠,٥٦٨	١٤	**٠,٦١٩	٣٢	**٠,٦٥٨	٤٩	**٠,٦٥١
٣	**٠,٥٨٥	١٥	**٠,٥٨٧	٣٣	**٠,٦٩٠	٥٠	**٠,٥٩٦
٤	**٠,٥٦١	١٦	**٠,٦٧٥	٣٤	٠,١٠٣	٥١	**٠,٤٩٣
٥	**٠,٥٩٥	١٧	**٠,٦٥١	٣٥	**٠,٦٤٩	٥٢	٠,١١٤
٦	٠,١٢٢	١٨	**٠,٦٨٧	٣٦	**٠,٦٨٣	٥٣	**٠,٥٧٣
٧	**٠,٦٨	١٩	٠,١١٢	٣٧	**٠,٦٣٤	٥٤	٠,١٠٩
٨	**٠,٧٢	٢٠	**٠,٦٩٣	٣٨	٠,٠٩١	٥٥	**٠,٥٤٢
٩	**٠,٥٤	٢١	**٠,٥٨٣	٣٩	**٠,٦٨٧	٥٦	**٠,٧٥١
١٠	٠,١١٦	٢٢	٠,١١٨	٤٠	**٠,٥٩٥	٥٧	**٠,٥٦٢
١١	**٠,٦٧٢	٢٣	**٠,٦٨١	٤١	**٠,٦٧١	٥٨	**٠,٥٦٥
١٢	**٠,٤٨٦	٢٤	**٠,٦٩٥	٤٢	٠,١١٧	٥٩	**٠,٧٥٣
		٢٥	٠,١١٧	٤٣	**٠,٤٦٣		
		٢٦	**٠,٥٩١	٤٤	**٠,٥٤٩		
		٢٧	٠,١٢٥	٤٥	**٠,٦٨٤		
		٢٨	**٠,٦٩٧	٤٦	٠,١٠٤		
		٢٩	**٠,٥٩٣	٤٧	**٠,٦٥٤		
		٣٠	**٠,٥٩١				

(**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

ما عدا العبارات رقم (٦، ١٠، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٧، ٣٤، ٣٨، ٤٢، ٤٦، ٥٢، ٥٤، ٦٢، ٦٥) فهي غير دالة لذلك حذفت من المقياس.

والجدول التالي يوضح الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٤)

الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	البعد الأول (الإحساس بالمشكلة)	٠,٦٢٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
٢	البعد الثاني (تحديد المشكلة)	٠,٥٧١	دالة عند مستوى ٠,٠١
٣	البعد الثالث (طرح العديد من البدائل لحل المشكلة)	٠,٥٧٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
٤	البعد الرابع (اختبار البدائل)	٠,٦٤١	دالة عند مستوى ٠,٠١
٥	البعد الخامس (اختيار الحل للمشكلة)	٠,٦٢٠	دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى أن المقياس صادق فيما وضع لقياسه وهو صالح لقياس مهارات حل المشكلات المستهدف قياسه في البحث الحالي.
حساب ثبات المقياس:

تم استخدام طريقتي التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- براون ومعادلة ألفا- كرونباخ لحساب الثبات، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥)

طرق ومعاملات ثبات المقياس

م	أبعاد المقياس	التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- براون	معامل ألفا - كرونباخ
١	البعد الأول (الإحساس بالمشكلة)	٠,٦٩١	٠,٦٩٤
٢	البعد الثاني (تحديد المشكلة)	٠,٥٨١	٠,٥٨٧
٣	البعد الثالث (طرح العديد من البدائل لحل المشكلة)	٠,٥٨٢	٠,٤٨٣
٤	البعد الرابع (اختبار البدائل)	٠,٦٧١	٠,٦٣١
٥	البعد الخامس (اختيار الحل للمشكلة)	٠,٥٨٣	٠,٥١٩
٦	المقياس ككل	٠,٥٨١	٠,٥٢٧

يتضح من الجدول السابق أن المقياس بأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٠,٤٨٣ - ٠,٦٩٤ وهي قيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى ثبات المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب صدق وثبات المقياس، أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٦٠) عبارة، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦)

توزيع العبارات على مقياس مهارات حل المشكلات لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمنطقة نجران (الصورة النهائية)

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات التي تنتمي للبعد	عدد العبارات
١	البعد الأول (الإحساس بالمشكلة)	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠،	١٠
٢	البعد الثاني (تحديد المشكلة)	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤.	١٤
٣	البعد الثالث (طرح العديد من البدائل لحل المشكلة)	٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧.	١٣
٤	البعد الرابع (اختبار البدائل)	٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧.	١٠
٥	البعد الخامس (اختيار الحل للمشكلة)	٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥، ٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠.	١٣
٦	المقياس ككل		٦٠

يتضح من الجدول السابق أن عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٦٠) عبارة،

((انظر ملحق(٤)))

ج- زمن تطبيق المقياس:

حسب زمن تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات وذلك برصد الزمن الذي استغرقته كل تلميذة من تلميذات الصف الثالث المتوسط، ووجد أن متوسط الزمن اللازم خمس وأربعون دقيقة لأدائه بعد شرح التعليمات للتلميذات والتأكد من فهمها.

د- طريقة تصحيح مقياس مهارات حل المشكلات:

تم تقدير الدرجات التالية (١، ٢، ٣) بالترتيب وذلك للعبارات الموجبة، والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السالبة أي (١، ٢، ٣)، وبذلك يكون الحد الأقصى لمجموع درجات التلميذة على المقياس (١٨٠) والحد الأدنى للدرجات (٦٠) درجة.

وفي ضوء ما انتهت إليه الباحثة من نتائج يمكن القول إن هذا المقياس يتمتع بقدر من الثبات، وبذلك أخذ المقياس صورته النهائية التي أصبحت صالحة للتطبيق علي عينة البحث الأساسية.

وبذلك تكون الباحثة قد قامت بإعداد كتيب التلميذة ودليل المعلمة وأداتي البحث، وتم عرضهم علي السادة المحكمين لإبداء الرأي سواءً بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، كما تم حساب الصدق والثبات، وبذلك أصبحت صالحة للتطبيق في صورتها النهائية علي عينة البحث الأساسية.

خامساً: تنفيذ تجربة البحث:

١- الهدف من تجربة البحث:

هدفت تجربة البحث إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية سكامبر في تدريس وحدات (شؤون منزلية، عناية ملبسية، غذاء وتغذية) بمقرر التربية الأسرية في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلات لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط.

٢- التصميم التجريبي والإعداد لتجربة البحث:

لتحقيق الهدف من تجربة البحث تم إتباع المنهج شبه التجريبي تصميم القياس البعدي لمجموعتين متكافئتين إحداها تجريبية تدرس الوحدات موضوع البحث باستخدام استراتيجية سكامبر والأخرى ضابطة تدرس نفس الوحدات باستخدام الطريقة المعتادة.

وتضمن الإعداد لتجربة البحث ما يلي :

اختيار مجموعتي البحث: اختارت الباحثة عينة عشوائية من تلميذات الصف الثالث المتوسط كما يلي:

المجموعة التجريبية: وهي المجموعة التي يُدرس لهن باستخدام إستراتيجية سكامبر، قوامها (٣٢) تلميذة فصل (٣/أ) مدرسة متوسطة المشعلية بمنطقة نجران.

المجموعة الضابطة: وهي المجموعة التي يُدرس لهن بالطريقة المعتادة قوامها (٣١) تلميذة فصل (٣/أ) مدرسة متوسطة الجويرية بمنطقة نجران، لتفادي انتقال أثر التعلم بين التلميذات.

إعداد البيئة التعليمية:

- توفير الإمكانيات اللازمة لتنفيذ تجربة البحث: فقد وجدت الباحثة تعاوناً صادقاً من إدارة المدرسة حيث سمحت إدارة المدرسة بالتطبيق في معلمي التربية الأسرية والكمبيوتر واستخدام الأجهزة الموجودة بالمعمل.

- وفرت الباحثة كافة الأدوات والأجهزة اللازمة لتدريس موضوعات الوحدات مجال البحث باستخدام إستراتيجية سكامبر؛ فضلاً عن تجهيز بيئة التعلم إلى أركان لكل مجموعة لوضع أفكار ومنتجات التلميذات بالمجموعة التجريبية.

- تم الاجتماع مع تلميذات المجموعة التجريبية وتعريفهن بإجراءات إستراتيجية سكامبر، وتدريبهن على التساؤلات التحفيزية المشجعة المكونة للمخطط الرسومي للإستراتيجية، ثم

تقسيمهن إلى مجموعات صغيرة وغير متجانسة مكونة من (٤-٥) تلميذات، وإعطاء اسم لكل مجموعة، وتعيين قائدة لكل مجموعة بالتناوب

-كما تم عقد لقاء بين الباحثة ومعلمة المجموعة التجريبية لتعريفها بطبيعة تجربة الدراسة، وتدريبها على كيفية استخدام الأساليب المتنوعة التي تتضمنها مهارات الإستراتيجية، وكيفية تشجيع التلميذات دائما على توضيح مهارات حل المشكلات اللاتي يستخدمونها. التطبيق القبلي لأدوات القياس:

تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تنفيذ تجربة البحث في كل من التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلات من خلال تطبيق أدوات البحث قبلياً في يوم الأحد الموافق ٢٥/٩/٢٠١٦، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين كما هو موضح بالجدولين التاليين:

جدول (٧)

قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي

الاختبار التحصيلي	الضابطة (ن=٣٠)		التجريبية (ن=٣٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التذكر	٣,٥٣٣	٠,٥٠٧	٣,٤٦٧	٠,٥٠٧	٠,٧٠١	غير دالة
الفهم	٤,٣٦٧	٠,٦١٥	٤,٤٠٠	٠,٥٦٣	-٠,٤٤١	غير دالة
المستويات العليا	٦,٠٠٠	٠,٦٩٥	٦,٠٦٧	٠,٦٤٠	-١,٠٠٠	غير دالة
الاختبار ككل	١٣,٩٠٠	١,٠٩٤	١٣,٩٣٣	٠,٨٦٨	-٠,٢٠٥	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لاختبار التحصيل المعرفي أقل من قيمة "ت" الجدولية (٢,٣٩) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٥٨). وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تلميذات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في هذا المتغير، وعلى ذلك فإن مجموعتي البحث متكافئتان في مستوى التحصيل المعرفي قبل تنفيذ التجربة.

جدول (٨)

قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات حل المشكلات

أبعاد المقياس	الضابطة (ن = ٣٠)		التجريبية (ن = ٣٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	ع	م	ع	م		
الإحساس بالمشكلة	١١,٣٣٣	١,١٢٤	١١,٥٣٣	٠,٩٣٧	١,٢٩٣-	غير دالة
تحديد المشكلة	١٤,٥٣٣	٠,٥٠٧	١٤,٤٣٣	٠,٥٠٤	٠,٧٦٩	غير دالة
طرح العديد من البدائل	١٣,٧٦٧	٠,٦٢٦	١٣,٥٣٣	٠,٥٠٧	١,٥٦٤	غير دالة
اختبار البدائل	١٠,٣٣٣	٠,٤٧٩	١٠,٤٠٠	٠,٤٩٨	١,٠٠٠-	غير دالة
اختيار الحل للمشكلة	١٣,٤٣٣	٠,٥٠٤	١٣,٤٠٠	٠,٤٩٨	٠,٢٠٥	غير دالة
المقياس ككل	٦٣,٤٠٠	١,٤٥٣	٦٣,٣٠٠	١,٤٦٦	٠,٣٣٧	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لمقياس حل المشكلات أقل من قيمة "ت" الجدولية (٢,٣٩) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (٥٨). وهذا يعنى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تلميذات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في هذا المتغير، وعلى ذلك فإن مجموعتي البحث متكافئتان في مستوى مهارات حل المشكلات قبل تنفيذ التجربة.

الإجراءات العملية لتنفيذ تجربة البحث وتضمنت ما يلي:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأداتي البحث، قامت الباحثة بتنفيذ تجربة البحث في الفترة من ٢٠١٦/١٠/٢ حتى ٢٠١٦/١٢/٢٥ حسب الخطة الزمنية الموضوعة من قبل وزارة التربية والتعليم. من خلال تدريس الوحدات موضوع البحث لمجموعة البحث التجريبية باستخدام إستراتيجية سكامبر وفقاً لما جاء بدليل المعلمة وكتيب التلميذة، وتدريس نفس محتوى الوحدات في نفس الفترة الزمنية لتلميذات مجموعة البحث الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة، بواقع فترة (٤٥ دقيقة) أسبوعياً.

التطبيق البعدي لأدوات القياس

طبقت أداتي البحث (اختبار التحصيل المعرفي ومقياس حل المشكلات) بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة، تم تطبيق ذلك في يومي ٢٧ - ٢٨/١٢/٢٠١٦.

سادساً: عرض نتائج البحث:

في ضوء مشكلة البحث وأهدافه وتساولاته تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه.

الإجابة عن السؤال الأول والتحقق من صحة الفرض الأول:

وينص السؤال الأول على " ما فاعلية استخدام استراتيجية سكامبر في تدريس التربية الأسرية على تنمية التحصيل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ؟" يوجد فرق ذو الفرض الأول ينص على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن بإستراتيجية سكامبر)، وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية. وللإجابة عن السؤال الأول والتحقق من صحة الفرض الأول قامت الباحثة بحساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٩)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار التحصيل المعرفي

الاختبار التحصيلي	الضابطة (ن=٣٠)		التجريبية (ن=٣٠)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التذكر	٤,٨٠٠	٠,٥٥١	٧,٧٠٠	٠,٤٩٨	-٢٠,١٤٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
الفهم	٦,٤٦٧	٠,٨١٩	١٠,٦٨٣	٠,٤٩٠	-٢١,٦٦٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
المستويات العليا	١٣,٨٠٠	٠,٧٦١	١٩,٨٨٣	٠,٩١٣	-٣١,٩٧٩	دالة عند مستوى ٠,٠١
الاختبار ككل	٢٥,٠٦٧	١,٤١٣	٣٨,٢٦٦	١,١٤٣	-٣٦,٥٦٠	دالة عند مستوى ٠,٠١

قيمة "ت" الجدولية (٢,٣٩) عند مستوي ٠,٠١ عند درجة حرية (٥٨) (إخلاص محمد عبد الحفيظ، مصطفى حسين باهي، عادل محمد النشار، ٢٠٠٤: ٣٩٩).

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠١ بين متوسطي درجات عينة البحث المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل المعرفي بأبعاده الثلاثة والدرجة الكلية بلغت قيمته (٢٠,١٤٩، ٢١,٦٦٩، ٣١,٩٧٩، ٣٦,٥٦٠) لصالح المجموعة التجريبية، بينما وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين (٢,٣٩) لمستوي دلالة ٠,٠١، مما يدل على أن استخدام إستراتيجية سكامبر في تدريس الوحدات مجال البحث أدى إلى تحسن أداء التلميذات في اختبار التحصيل المعرفي.

مما سبق يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية ، ويعني ذلك أن الفروق بين متوسطي درجات التلميذات عينة البحث (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية) في اختبار التحصيل المعرفي بعد التدريس لهن باستخدام استراتيجية سكامبر ذات

دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠١ لصالح تلميذات المجموعة التجريبية، وبذلك أمكن الإجابة عن السؤال الأول للبحث، كما أمكن التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث. ولتحديد حجم أثر استخدام إستراتيجية سكامبر في البحث الحالي تم حساب قيمة مربع إيتا " η^2 ".

ويوضح الجدول التالي حجم تأثير إستراتيجية سكامبر علي زيادة التحصيل المعرفي لدى التلميذات (عينة البحث).

جدول (١٠)

حجم تأثير استخدام إستراتيجية سكامبر علي التحصيل المعرفي
لدى تلميذات (عينة البحث)

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "ت"	قيمة إيتا " η^2 "	قيمة d	حجم الأثر
إستراتيجية سكامبر	(التحصيل المعرفي)	٣٦,٥٦٠	٠,٩٦	٩,٨	كبير

* قيمة (d) = ٠,٢ (حجم التأثير صغير)، وقيمة (d) = ٠,٥ (حجم التأثير متوسط)، وقيمة (d) = ٠,٨ (حجم التأثير كبير).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية سكامبر) علي المتغير التابع مهارات حل المشكلات لدي تلميذات (عينة البحث) كبير، نظراً لأن قيمة "d" أكبر من (٠,٨). هذا ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن قيمة " η^2 " = ٩٦% من التباين الكلي للمتغير التابع (التحصيل المعرفي) يعود إلى المتغير المستقل (إستراتيجية سكامبر)، وهذا يعني أن استخدام إستراتيجية سكامبر لها تأثير كبير على تنمية التحصيل المعرفي لدي تلميذات مجموعة البحث.

وللتحقق من أن هذه الفعالية ذات دلالة إحصائية أم غير ذات دلالة إحصائية أي أنها ذات فروق حقيقة أم فروق ترجع للصدفة، لذلك قامت الباحثة بتطبيق معادلة بليك Blake لقياس الفعالية.

وتم التوصل إلي النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١)

دلالة الكسب المعدل لعينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي

المجموعة	المتوسط	النهاية العظمي	نسبة الكسب المعدل	دلالة الكسب المعدل
الضابطة	٢٥,٠٦٧	(د)	١,٢١	ذات دلالة
التجريبية	٣٨,٢٦٦			

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل تساوي (١,٢١)، وهذه النسبة أكبر من ١,٢، وهذا يدل على فاعلية استخدام إستراتيجية سكامبر في تدريس مادة التربية الأسرية (عينة البحث).

يتضح من الجداول (٩)، (١٠)، (١١) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً، كذلك حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية سكامبر) كبير على المتغير التابع (التحصيل المعرفي)، وهذا يدل على فاعلية استخدام إستراتيجية سكامبر في تنمية التحصيل المعرفي لتلميذات الصف الثالث المتوسط، وتفق هذه الاستراتيجيات على المعتادة في تدريس التربية الأسرية. الإجابة عن السؤال الثاني والتحقق من صحة الفرض الثاني:

وينص السؤال الثاني علي " ما فاعلية استخدام إستراتيجية سكامبر في تدريس التربية الأسرية على تنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟"

وينص الفرض الثاني على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات مهارات حل المشكلات طالبات المجموعة التجريبية (اللاتي يدرسن بإستراتيجية سكامبر)، وطالبات المجموعة الضابطة (اللاتي يدرسن بالطريقة المعتادة) في التطبيق البعدي لمقياس مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية ".

وللإجابة عن السؤال الثاني والتحقق من صحة الفرض الثاني قامت الباحثة بحساب اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في مقياس مهارات حل المشكلات بعد استخدام إستراتيجية سكامبر، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (١٢)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في مقياس مهارات حل المشكلات

مستوي الدلالة	قيمة "ت" المحسوبة	التجريبية		الضابطة		مهارات المقياس
		ع	م	ع	م	
٠,٠١	١١,٢٠٨	٠,٥٠٤	٢٨,٥٦٧	٣,٧٤٦	٢٠,٦٣٣	الإحساس بالمشكلة
٠,٠١	١١,٧٧٤	٠,٧٣٠	٤٠,١٣٣	٦,٧٦٠	٢٦,٣٦٧	تحديد المشكلة
٠,٠١	٦,٨١٨	٠,٩٢٨	٣٨,٠٣٣	٩,٤٦٨	٢٦,٢٦٧	طرح العديد من البدائل لحل المشكلة
٠,٠١	١٣,١٥٩	٠,٨٠٩	٢٩,٠٣٣	٣,٣١٥	٢٠,٣٣٣	اختبار البدائل
٠,٠١	١٣,٢٥٧	٠,٦٩١	٣٨,٠٦٧	٦,٢٥٤	٢٢,٧٠٠	اختيار الحل للمشكلة
٠,٠١	٢٥,٧٩٧	٢,٨٩٠	١٧٣,٨٣٣	١٢,٦٩٨	١١٦,٣٠٠	المقياس ككل

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات عينة البحث المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس مهارات حل

المشكلات بأبعاده المختلفة بلغت قيمته (-١١,٢٠٨ - ١١,٧٧٤ - ٦,٨١٨ - ١٣,١٥٩ - ١٣,٢٥٧ - ٢٥,٧٩٧) لصالح المجموعة التجريبية، حيث وجدت قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين (٢,٣٩) لمستوي دلالة ٠,٠١، مما يدل على أن استخدام إستراتيجية سكامبر في تدريس الوحدات (شؤون منزلية، عناية لمبسية، غذاء وتغذية) أدى إلى تحسن أداء التلميذات في مقياس مهارات حل المشكلات بأبعاده المختلفة. وبذلك أمكن الإجابة عن السؤال الثاني للبحث، كما أمكن التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث.

ولتحديد حجم أثر استخدام إستراتيجية سكامبر في البحث الحالي تم حساب قيمة مربع إيتا "٢".

ويوضح الجدول التالي حجم تأثير إستراتيجية سكامبر علي تنمية بعض مهارات حل المشكلات لدى طالبات (عينة البحث).

جدول (١٣)

حجم تأثير إستراتيجية سكامبر علي مهارات حل المشكلات لدي تلميذات (عينة البحث)

حجم الأثر	قيمة d	قيمة إيتا "٢"	قيمة "ت"	المتغيرات التابع	المتغير المستقل
كبير	٦,٨٠١	٠,٩٢	٢٥,٧٩٧	مهارات حل المشكلات	إستراتيجية سكامبر

* قيمة (d) = ٠,٢ (حجم التأثير صغير)، وقيمة (d) = ٠,٥ (حجم التأثير متوسط)، وقيمة (d) = ٠,٨ (حجم التأثير كبير).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية سكامبر) علي المتغير التابع مهارات حل المشكلات لدي تلميذات (عينة البحث) كبير، نظراً لأن قيمة "d" أكبر من (٠,٨). هذا ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن قيمة "٢" = ٩٢% من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارات حل المشكلات) يعود إلى المتغير المستقل (إستراتيجية سكامبر).

وللتحقق من أن هذه الفعالية ذات دلالة إحصائية أم غير ذات دلالة إحصائية أي أنها ذات فروق حقيقة أم فروق ترجع للصدفة، لذلك قامت الباحثة بتطبيق معادلة بليك Blake لقياس الفعالية.:

وتم التوصل إلى النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤)

دلالة الكسب المعدل لعينة البحث في مقياس حل المشكلات

البيانات المجموعة	المتوسط (م)	النهاية العظمى (د)	نسبة الكسب المعدل	دلالة الكسب المعدل
الضابطة	١١٦,٣٠٠	١٨٠	١,٢٢	ذات دلالة
التجريبية	١٧٣,٨٣٣			

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل تساوي (١,٢٢)، وهذه النسبة أكبر من ١,٢، وهذا يدل على فاعلية مهارات حل المشكلات لدى تلميذات (عينة البحث).
ينضح من الجداول (١٢)، (١٣)، (١٤) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً، كذلك حجم تأثير المتغير المستقل (إستراتيجية سكامبر) كبير على المتغير التابع (مهارات حل المشكلات)، وهذا يدل على فاعلية استخدام إستراتيجية سكامبر في تنمية مهارات حل المشكلات لتلميذات الصف الثالث المتوسط، وتفق هذه الاستراتيجيات على المعتادة في تدريس التربية الأسرية.
الإجابة عن السؤال الثالث والتحقق من صحة الفرض الثالث:

ينص السؤال الثالث على " ما العلاقة الارتباطية بين درجات تلميذات مجموعة البحث التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي ودرجاتهن في مقياس مهارات حل المشكلات؟"
وينص الفرض الثالث على أنه "توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تلميذات مجموعة البحث التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي ودرجاتهن في مقياس مهارات حل المشكلات في التطبيق البعدي".

ولإجابة عن السؤال الثالث والتحقق من صحة الفرض الثالث قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات التلميذات (المجموعة التجريبية) في اختبار التحصيل المعرفي ، ودرجاتهن في مقياس مهارات حل المشكلات ، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٥)

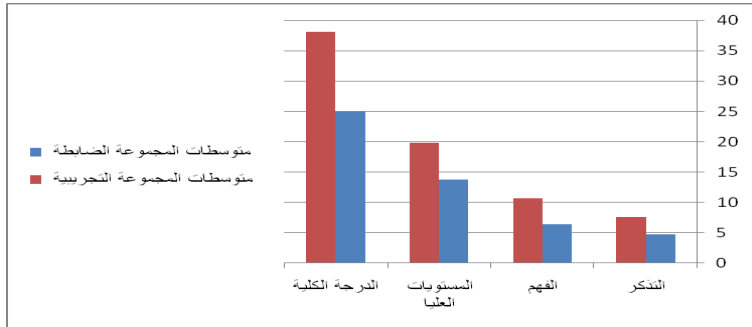
معاملات الارتباط بين درجات الطالبات في اختبار التحصيل المعرفي، ودرجاتهن في مقياس مهارات حل المشكلات

مقياس مهارات حل المشكلات	الإحساس بالمشكلة	تحديد المشكلة	طرح العديد من البدائل لحل المشكلة	اختبار البدائل	اختيار الحل للمشكلة	المقياس ككل
التذكر	٠,٤٦	٠,٤٤	٠,٥٤	٠,٤٩	٠,٤٨	٠,٦١
الفهم	٠,٥٨	٠,٥١	٠,٤٢	٠,٥٧	٠,٤٦	٠,٦٦
المستويات العليا	٠,٥٣	٠,٧٧	٠,٦٧	٠,٦٤	٠,٦٩	٠,٧٨
المقياس ككل	٠,٦٢	٠,٦٩	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٦٥	٠,٧٩

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات تلميذات المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل المعرفي، ودرجاتهن في مقياس مهارات حل المشكلات في التطبيق البعدي. مما سبق يتضح أنه أمكن الإجابة عن السؤال الثالث للبحث، كما أمكن التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث.

سابعاً: تفسير النتائج ومناقشتها:

١ - تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرض الأول للبحث الحالي :
أوضحت نتائج اختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث الحالي تفوق مجموعة البحث (التجريبية) على مجموعة البحث (الضابطة) في التطبيق البعدي أي بعد دراسة الوحدات موضوع البحث باستخدام إستراتيجية سكامبر.
ويمكن توضيح الفرق بين متوسطي درجات عينة البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في اختبار التحصيل المعرفي عن طريق المخطط البياني التالي:



شكل (١)

مستوي أداء التلميذات عينة البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في اختبار

التحصيل المعرفي في التطبيق البعدي

يتضح من الشكل التوضيحي السابق أن مستوى أداء تلميذات (عينة البحث التجريبية) بعد تدريس الوحدات - باستخدام إستراتيجية سكامبر - في اختبار التحصيل المعرفي يتفوق علي مستوى أداء تلميذات (عينة البحث الضابطة) بعد تدريس الوحدات - باستخدام الطريقة المعتادة - بدرجة عالية، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي

درجات عينة البحث في اختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي:

إن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات عينة الدراسة في اختبار التحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية يعنى أن استخدام إستراتيجية سكامبر في تدريس مادة التربية الأسرية أدى إلى تنمية المعارف والمفاهيم المتضمنة بالوحدات مجال البحث مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة المعتادة، حيث إن استخدام إستراتيجية سكامبر ساهم في معرفتهن بالميزانية وخطوات إعدادها ومصادر زيادة الدخل، وكذلك معرفتهن بكيفية تلافي الأضرار الناتجة عن مشكلات وأخطاء الغسيل، بالإضافة إلى استيعابهن لمفهوم التسوق والوعي الاستهلاكي وكيفية التخطيط لقائمة المشتريات.

وأدى أيضاً استخدام إستراتيجية سكامبر إلى معرفتهن بمفهوم حفظ الأطعمة والطرق المختلفة للحفظ، وكذلك كيفية اختيار الطريقة المناسبة لحفظ بعض الفاكهة والخضروات، وهذا يعنى أيضاً أن استخدام إستراتيجية سكامبر في تدريس مادة التربية الأسرية أدى إلى معرفتهن بتركيب القمح وأشكاله المختلفة واختيار أصناف من البيئة تسهم في علاج مرضى السكر والسمنة وغيرها على أن يكون الدقيق البر يدخل في مكوناتها.

كما أن استخدام إستراتيجية سكامبر ساهم في استيعاب تلميذات المجموعة التجريبية للمفاهيم والمعلومات والحقائق المتضمنة للوحدات بشكل أفضل من تلميذات المجموعة الضابطة، حيث إن الباحثة قد وظفت إستراتيجية سكامبر من خلال التركيز على المفاهيم والمعلومات والحقائق الموجودة بالوحدات وإيجابية التلميذات أثناء تعلمهن للوحدات مجال البحث، والاهتمام بالأسئلة المحددة للحصول على تلك المفاهيم بالإجابات المباشرة والمحددة عنها، والإنصات والاستماع الجيد، وذلك من خلال استخدام مهارات سكامبر (الاستبدال، التجميع، التكيف، التطوير، التكبير، التصغير، الاستخدامات الأخرى، الحذف، العكس، إعادة الترتيب).

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى :

-استخدام إستراتيجية سكامبر بما تتضمنه من أنشطة ساهم إسهاماً كبيراً في فهم واستيعاب معارف ومفاهيم مادة التربية الأسرية وزيادة كم المعلومات والمعارف التي تم

تحصيلها من قبل التلميذات حيث تكونت بنيتهن المعرفية من أفكار ومفاهيم ثابتة ومنظمة في وعيهم ، ومن ثم تنظيم المعلومات بصورة منطقية متسلسلة من العام إلى الخاص مما أدى إلى زيادة استيعاب وتحصيل التلميذات لوحدات مجال البحث.

-تقسيم تلميذات المجموعة التجريبية إلى مجموعات صغيرة وذلك لقيامهن بتنفيذ بعض المهام والأنشطة أثناء تدريس موضوعات الوحدات مجال البحث.

-تهيئة مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة من خلال تدريس موضوعات الوحدات مما أتاح الفرص أمام تلميذات المجموعة التجريبية لتنمية التحصيل المعرفي لديهن.

-حرص الباحثة على تفاعل تلميذات المجموعة التجريبية ومشاركتهم في الحوار والمناقشة وتقديم العروض التقديمية أثناء شرح موضوعات الوحدات مجال البحث وكان له أثر إيجابي في تنمية التحصيل المعرفي لديهن.

-حرص الباحثة على استخدام بعض الوسائل التعليمية ساعد على تفاعل تلميذات المجموعة التجريبية أثناء شرح موضوعات الوحدات مجال البحث وكان له أثر إيجابي في تنمية التحصيل المعرفي لديهن.

-التعامل مع محتوى الوحدات من خلال قيامهن بعمليات عقلية ترتبط بفهم هذا المحتوى بشكل جيد وبالتالي يكون تعلمهن فعال والقيام بدور إيجابي وفاعل في العملية التعليمية.

-استخدام إستراتيجية سكامبر، وممارسة الأنشطة العقلية المتعددة، وهذا بدوره يساعد على استيعاب المعارف والمعلومات التي تتضمنها الوحدات الدراسية في هذا البحث بشكل شمولي وفي صورة مقطوعات تتضح فيها كافة العلاقات بين هذه المعارف والمعلومات، وهذا ساعد بدوره على تنمية التحصيل المعرفي.

-وهذا ما أظهرته استجابة تلميذات المجموعة التجريبية على أسئلة اختبار التحصيل المعرفي، وهذا أدى بدوره إلى وجود فرق في اختبار التحصيل المعرفي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

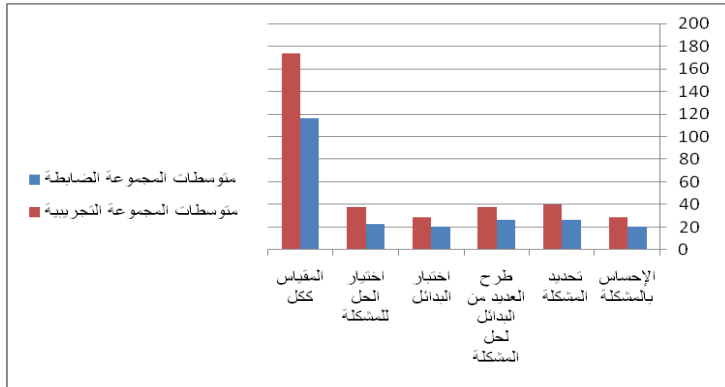
واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من باكر (Bakr,2004)؛ وهانسون (Hanson, 2006)؛ والحشاش (٢٠١٣)؛ وتورمان وألتون (Torman & Altun, 2013).

واتفقت أيضاً نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة مرفت هاني (٢٠١٣) إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حياة رمضان (٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل.

٢- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والفرض الثاني للبحث الحالي:

أوضحت نتائج اختبار صحة الفرض الثاني من فروض البحث الحالي تفوق مجموعة البحث (التجريبية) على مجموعة البحث (الضابطة) في التطبيق البعدي أي بعد دراسة الوحدات مجال البحث باستخدام استراتيجية سكامبر في مقياس مهارات حل المشكلات. ويمكن توضيح الفرق بين متوسطي درجات عينة البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في مقياس مهارات حل المشكلات عن طريق المخطط البياني التالي:



شكل (٢)

مستوى أداء التلميذات عينة البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في مقياس

مهارات حل المشكلات في التطبيق البعدي

يتضح من الشكل التوضيحي السابق أن مستوى أداء تلميذات عينة البحث (المجموعة التجريبية) بعد تدريس الوحدات باستخدام استراتيجية سكامبر في مهارات حل المشكلات يتفوق علي مستوى أداء تلميذات عينة البحث (المجموعة الضابطة) بعد تدريس الوحدات مجال البحث بدرجة عالية، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات عينة البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في مهارات حل المشكلات

بعد تدريس الوحدات مجال البحث لصالح المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير هذه النتيجة كما يلي :

- هذا وقد أرجعت الباحثة تفوق أداء تلميذات المجموعة التجريبية علي أداء تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في مقياس مهارات حل المشكلات إلي ما يلي:

- إن استخدام إستراتيجية سكامبر في تدريس وحدات مجال البحث ركزت على إيجابية التلميذة ونشاطها من خلال اعتمادها على أكثر من حاسة من الحواس، كما أن عملية توليد الأفكار من خلال العصف الذهني واستخدام مخطط رسمي أو خريطة عقلية، وجمع البيانات والمعلومات لإيجاد حلول للمشكلات كل ذلك ساعد على زيادة مهارات حل المشكلات لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

- كما أن إستراتيجية سكامبر لها تأثير فعال في تنمية مهارات حل المشكلات فالتصريح بالمشكلة وتحديدها وبالتالي البحث عن الأسئلة المحفزة للأفكار الخاصة بالاستراتيجية والقائمة الإرشادية جميعها ساعدت على التوصل إلى حلول للمشكلات، كما أن توفير عدد من الأنشطة تثير المشكلات وتتحدى قدرات التلميذات الفكرية، جميعها ساعدت على تنمية مهارات حل المشكلات لديهن.

- استخدام إستراتيجية العصف الذهني أتاحت الفرصة للتلميذة للتفكير وطرح العديد من الحلول الممكنة وغير الممكنة في حرية وانطلاق وتشجيع من المعلمة لطرح الحلول مهما كانت سخيفة أو غير عادية وعدم الخوف من النقد والاستهزاء من الآخرين، وتساعد في حل المشكلات.

- المناخ التعليمي الذي تتميز به إستراتيجية سكامبر سواء في ارتفاع سقف الحرية، أو إعطاء التلميذات فرصة كافية إثارة الأسئلة والحرية دون النقد؛ أي ترك الحرية للأفكار العفوية وغير العفوية، وتأجيل الأحكام للحلول المقترحة لفترات أطول من الزمن؛ وتشجيع التلميذات على العمل التعاوني، وتبادل الأفكار؛ وهذا من شأنه تنمية مهارات حل المشكلات

- استخدام التلميذات مخطط إستراتيجية سكامبر (SCAMPER) ذي المكونات السبعة وكل مكون يحتوى على عدد من الأسئلة المحفزة التشجيعية لتوليد الأفكار ذات العلاقة بالمكون وتفسيره؛ مما ساعدهن على توليد الأفكار وإمكان استخدام كافة المكونات بشكل متسلسل.

-متابعة تنفيذ العمل من قبل المعلمة وتقييم مدى نجاحه من خلال توفير الأدوات والوسائل المناسبة مما أتاح للتلميذات الفرصة للتفاعل والتواصل مع المعلمة للتفكير في التوصل إلى حل للمشكلات التي تواجههن.

-إن تدريس الوحدات مجال البحث باستخدام إستراتيجية سكامبر أدى إلى مشاركة التلميذات مشاركة إيجابية في الأنشطة المقدمة لهن وذلك لارتباط الخبرات التعليمية والتعلمية بحياة التلميذات، فضلاً عن إتاحة الفرص لاستخدام البطاقات الملونة والوسائل والمواد التعليمية الأخرى والاسطوانات ومقاطع الفيديو؛ كل هذا أدى إلى زيادة المتعة والسرور والبهجة ؛ مما زاد من شعور التلميذات بالاستمتاع بحل المشكلات، ومن ثم تنمية مهارات حل المشكلات لديهن.

-إن التدريس باستخدام إستراتيجية سكامبر أتاح العديد من الفرص للتلميذة لقيادة مجموعات العمل، مع تشجيع روح المنافسة بين قادة المجموعات فيما يتعلق بكل مهارة من مهارات حل المشكلات، للوصول إلى مستوى متميز فى حل المشكلة بالتعاون مع أعضاء مجموعتها؛ وقيامها بتوضيح ذلك عند مناقشة عمل المجموعات، ومن ثم تنمية مهارات حل المشكلات لدى التلميذات.

-وقد يرجع ذلك لاهتمام البرنامج بالجوانب التطبيقية؛ من خلال التدريب على تنمية تلك المهارات بشكل عملي ومن خلال التركيز على الأنشطة، وورش العمل.

-إن التدريس باستخدام إستراتيجية سكامبر أتاح العديد من الفرص للتلميذة لاختيار المجموعة التجريبية المهام والأنشطة المراد تنفيذها أثناء تدريس موضوعات الوحدات مجال البحث.

-حرص الباحثة على تفاعل التلميذات والحوار أثناء تدريس موضوعات الوحدات مجال البحث وإبداء آرائهن فى طرح مميزات وأهمية بعض النقاط بكل موضوع وربطها بالمواقف الحياتية والاستفادة منها مثل كيفية إعداد ميزانية للمنزل، وكيفية التخلص ببعض أخطاء ومشكلات الغسيل، وكيفية إخفاء بعض الأخطاء أو الرسوم الموجودة في الملابس، كيفية تفادى بعض الأمراض بعمل بعض الأصناف بالدقيق البر .

-تضمين الوحدات بعض الموضوعات التى تنمى مهارات حل المشكلات مثل موضوع الميزانية المنزلية، استهلاك الغذاء، مشكلات الغسيل، حفظ الأطعمة؛ حيث كلفت الباحثة كل

مجموعة باختيار مشكلة وكتابة الخطوات اللازمة لحلها، مما نمى لديهم مهارات حل المشكلات حيث إن خطوات حل المشكلة تتضمن مجموعة من مهارات حل المشكلات. وهذا ما أظهرته استجابة تلميذات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات، وهذا أدى بدوره إلى وجود فرق في مقياس مهارات حل المشكلات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع ما أشار إليه سيرات (Serrat,2009: 2) في أن إستراتيجية سكامبر تستخدم في تنمية مهارات حل المشكلات؛ حيث تعتمد على الأسئلة المحفزة للأفكار الخاصة بسكامبر؛ مما تسهم في زيادة وعى التلميذة بقدراتها، وثقتها بنفسها، والتغلب على مشكلات الحياة في المستقبل.

كما اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة حياة رمضان (٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات حل المشكلات.

ودراسة (Turner,2009) التي استخدمت استراتيجيات ثلاث (سكامبر، توليد الأفكار كالمصفوفات، العلاقات المحدودة بعدياً VIR) في توليد الأفكار وحل المشكلات.

واتفقت نتائج هذا البحث مع بعض الدراسات منها دراسة شادى البدارين (٢٠٠٦)،

ودراسة (Afolabi (2012

٣- تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والفرض الثالث للبحث الحالي:

بالنسبة لوجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين درجات التلميذات (المجموعة التجريبية) في المفاهيم المتضمنة بالوحدات (مجال البحث) ومهارات حل المشكلات في التطبيق البعدي فإنها تعني أن استخدام إستراتيجية سكامبر في تدريس مادة التربية الأسرية قد نمى لدى تلميذات المجموعة التجريبية بعض المعارف والمفاهيم المتضمنة في الوحدات مجال البحث، مما أتاح للتلميذات تنمية مهارات حل المشكلات لديهن، وهذا يعنى أن ثمة ارتباط طردى واقتران موجب بين تنمية المفاهيم لدى التلميذات ومهارات حل المشكلات.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يلي:

-استخدام إستراتيجية سكامبر أتاح الفرصة أمام التلميذات لتنمية المعارف والمفاهيم المتضمنة بالوحدات مجال البحث مما أدى إلى تحسين ونمو مهارات حل المشكلات لديهن.
-حرص الباحثة على استخدام أنشطة ووسائل تعليمية متنوعة تنمى المعارف والمفاهيم المتضمنة في الوحدات مجال البحث، مما أدى إلى تنمية مهارات حل المشكلات لديهن.
مما سبق يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات التلميذات في اختبار التحصيل المعرفي ودرجاتهن في مقياس مهارات حل المشكلات، ومن ثم أمكن التحقق من صحة الفرض الثالث، والإجابة عن السؤال الثالث للبحث.

توصيات البحث ومقترحاته :

توصيات البحث:

- فى ضوء النتائج التى توصل إليها البحث الحالى يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- ١-يجب على المتخصصين فى مجال المناهج وطرق تدريس التربية الأسرية الاهتمام باستخدام إستراتيجية سكامبر فى تدريس مادة التربية الأسرية؛ للاستفادة من مميزاتها المتعددة والمتنوعة.
 - ٢-تضمن مناهج التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة بأنشطة تصاغ وفقاً لإستراتيجية سكامبر لتوليد الأفكار الجديدة.
 - ٣-إعداد أدلة لمعلمة التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة معدة وفقاً لإستراتيجية سكامبر للتدريس باستخدامها.
 - ٤-تضمن برامج إعداد المعلم على إستراتيجية سكامبر وكيفية تصميم الدروس فى ضوءها لاستخدامها فى التدريس.
 - ٥-تعاون كليات التربية مع مديريات التربية والتعليم لإقامة دورات تدريبية لمعلمات التربية الأسرية أثناء الخدمة على كيفية استخدام إستراتيجية سكامبر فى تدريس مادة التربية الأسرية.
 - ٦-تدريب معلمات التربية الأسرية بصورة مكثفة، ومستمرة قبل وأثناء الخدمة على استخدام النماذج والاستراتيجيات الحديثة فى التدريس، ومنها إستراتيجية سكامبر.
 - ٧-ضرورة استخدام المعلمات إستراتيجية سكامبر فى تدريس التربية الأسرية لتلميذات الصف الثالث المتوسط، لما لها من أثر إيجابي فى تنمية مهارات حل المشكلات لديهن.

٨- اهتمام القائمين على تخطيط وتصميم وتنفيذ مناهج التربية الأسرية بتطوير هذه المناهج وإعدادها أو أجزاء منها بما يتناسب مع إستراتيجية سكامبر، من خلال تضمينها الأنشطة المثيرة للتفكير.

٩- توفير بيئة تعلم ممتعة للتلميذات تسودها الحرية والديمقراطية مثل بيئة التعلم التي تتيحها إستراتيجية سكامبر فهي تجعل تعلم التربية الأسرية عملية ممتعة، حيث تستخدم المعلمة الأسئلة التحفيزية لتعلم الجوانب المختلفة المتضمنة في محتوى موضوعات التربية الأسرية.

مقترحات البحث:

يمكن للباحثين الاستفادة من البحث الحالي في إجراء البحوث والدراسات المقترحة التالية:

١- فاعلية استخدام استراتيجية سكامبر في تدريس مادة التربية الأسرية في تنمية مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٢- فاعلية استخدام إستراتيجية سكامبر في تدريس مادة التربية الأسرية في تنمية التفكير التباعدي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٣- برنامج مقترح في التربية الأسرية قائم على إستراتيجية سكامبر وأثره في تنمية مهارات حل المشكلات لدى معلمات التربية الأسرية قبل الخدمة وأثناءها.

٤- فاعلية إستراتيجية سكامبر في تدريس التربية الأسرية للطالبات الموهوبات والمتفوقات.

٥- فاعلية إستراتيجية سكامبر في تدريس التربية الأسرية على تنمية الدافعية للتعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للبنات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد حسين اللقاني وعلى الجمل. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط٣. القاهرة: عالم الكتب.
- أسامة عبد الغني محمد أبو جاموس. (٢٠٠٩). الاضطرابات الانفعالية ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية (غزة).
- إسماعيل محمد الفقى ومحمد محروس الشناوي. (١٩٩٦). تقنين مقياس أسلوب حل المشكلة على البيئة السعودية. جامعة الملك سعود. كلية التربية. مركز البحوث التربوية. العدد (١٢٠). ٢٩-١.
- أشرف عبد المنعم محمد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لتعليم العلوم باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات حل المشكلة وبعض عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الثانى المتوسط. المؤتمر العلمي الثاني عشر. التربية العلمية والواقع المجتمعي. "التأثير والتأثر". دار الضيافة. جامعة عين شمس. ٢-٤ أغسطس. الجمعية المصرية للتربية العملية.
- أمانى سعد جمعه محمد. (٢٠٠٣). تعليم وتعلم مفاهيم الاقتصاد المنزلي في ضوء نموذج (جانبيه) التدريسي وعلاقته ببعض مخرجات العملية التعليمية لدى طالبات الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير. كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة حلوان.
- أمل عبد الله محمد عمدة. (٢٠٠٨). فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية مهارات التفكير ألابتكاري لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- إياد أحمد حياصات. (٢٠٠٥). أثر توظيف مهارات التفكير الناقد في تدريس العلوم لطلبة الصف السابع في تنمية مهارات حل المشكلات لديهم واتجاهاتهم نحو العلوم. رسالة ماجستير. كلية عمادة البحث العلمى والدراسات العليا. الجامعة الهاشمية. الأردن. متاح:
- <http://search.mandumah.com/Record/585768>
- إيزيس عازر نوار. (٢٠٠٣). استراتيجيات وطرائق تدريس الاقتصاد المنزلي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

إيمان محمد أحمد رشوان.(٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح في التربية الأسرية باستخدام البنائية الاجتماعية لتنمية بعض العادات الغذائية الصحية ومهارات حل المشكلات لدى طفل الروضة. المجلة التربوية. جامعة سوهاج. مصر. ج 27 يناير. ٤٩٤-٤٩٨.

<http://search.mandumah.com/Record/70350>

بلسم عبد الله علي الضبع (٢٠١١). فاعلية برنامج لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة : دراسة على المجتمع السعودي. رسالة دكتوراه. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة. متاح:

<http://search.mandumah.com/Record/604805>

بهاء حموده محمد.(٢٠٠٥). تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طلاب الصف الأول الثانوي باستخدام إستراتيجية معرفية خلال مادة الفيزياء. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.

تامر الملاح.(٢٠١٦). مهارات حل المشكلات. ٢٠١٦/١٠/٢٩ متاح:

http://tatwiir.blogspot.com/2011/10/blog-post_2850.html

جابر عبد الحميد جابر، وأسماء عدلان، ومنى حسن السيد.(٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. مجلة العلوم التربوية. العدد (٣). ج ١. ٣٧١-٤٠٢. جودت أحمد سعادة.(٢٠٠٨). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية) الطبعة العربية الأولى. الإصدار الثالث عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

حسام مازن (٢٠٠٥). التربية العلمية لتعليم مهارات التفكير المعرفية وفوق المعرفية "الجمعية المصرية للتربية العلمية والمؤتمر العلمي التاسع. معوقات التربية العلمية في الوطن العربي. القاهرة. ١٥-٧٥.

حسن المصالحة.(٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات سكامبر في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة في عينة أردنية الطلبة من الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا. رسالة دكتوراه. الجامعة الإسلامية العالمية . الأردن .

حسين محمد أبو رياش وغسان يوسف قطيط.(٢٠٠٨). حل المشكلات . ط ١ . دار وائل للنشر و التوزيع. عمان. الأردن.

حنان عبد الجليل عبد الغفور.(٢٠١٤). فاعلية قائمة توليد الأفكار برنامج سكامبر (Scamper) في فهم الأحداث التاريخية وتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي

الأدبي بمحافظة جدة. مجلة الطفولة والتربية. كلية رياض الأطفال. جامعة الإسكندرية.
مج (٦) ع (١٨) أبريل. ١٦٦-١١٧. متاح:

<http://search.mandumah.com/Record/666857>

حياة علي محمد رمضان (٢٠١٤). أثر استخدام إستراتيجية سكامبر في تنمية التحصيل ومهارات حل
المشكلات وبعض عادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات
عربية في التربية وعلم النفس. السعودية. ع (٥١). ج (٢). يوليو. ٧٧-١١٨. متاح:

<http://search.mandumah.com/Record/699782>

خالد عبد اللطيف عمران (٢٠١١). فاعلية استخدام قبعات التفكير الست في تدريس الدراسات
الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التباعدي لدى تلاميذ الصف الأول
الإعداد. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. مصر. العدد (٣٣). ١٤-٥٤.

خديجة أحمد السيد بخيت (٢٠٠٠). فاعلية برنامج مقترح في تعليم الاقتصاد المنزلي في تنمية
التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي
الثاني عشر (مناهج التعليم وتنمية التفكير). مصر. مج (١). ١٣٢-١٥٥.

دلال عبد العزيز الحشاش (٢٠١٣). بناء برنامج تعليمي يستند إلى إستراتيجية توليد الأفكار وقياس
أثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ودافعيته الانجاز والتحصيل المعرفي لدى
الطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية.

دنيا رزوقي نجم (٢٠١٥). فاعلية برنامج سكامبر التعليمي في تنمية القدرات الإبداعية لدى تلاميذ
المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير. كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة ديالى.
العراق.

ذوقان عبيدات؛ وسهيل أبو السميد (٢٠٠٥). الدماغ والتعلم والتفكير. (ط٢). عمان: دار ديبونو
للنشر والتوزيع والطباعة.

راشد محمد راشد (٢٠٠٩). إستراتيجية تدريسية مقترحة لتنمية مهارات التفكير المعاصر في العلوم
لدى طلاب المرحلة الإعدادية "الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر
العلمي ٢١ - تطوير المناهج الدراسية بين الاصاله والمعاصرة. المجلد الثالث. دار
الضيافة. جامعة عين شمس. ٢٠٥-٢٦٣.

راوية عبد الرحمن حمام (٢٠١٣). فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات
والتحكم بالغضب لدى الوسطاء في المرحلة الأساسية العليا. رسالة ماجستير. كلية
التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

رجاء محمد ديب حمود الجاجي (٢٠٠٨). اثر تدريس وحدة مطورة وفق المنحنى التكاملي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي علمي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة صنعاء .

رضا محمد عرضة يوم الأحد الموافق ٢٤/٥/١٤٣٦ هـ الدورة الإرشادية التاسعة بعنوان : (مهارات حل المشكلات). متاح:

<https://admission.imamu.edu.sa/activities/Pages/news11.aspx>

زيزى حسن عمر. (٢٠١٤). استخدام بعض مبادئ نظرية TRIZ (الحل الابتكاري لمشكلات) فى الاقتصاد المنزلى لتنمية مهارات التفكير التقويى وإتخاذ القرار. دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية. ع ٥٥ نوفمبر. ١٩٥-٢٢٥. متاح:

<http://search.mandumah.com/Record/700076>

زين عبد العالي الهاشمي. (٢٠٠٧). أثر استخدام طريقة العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة . رسالة ماجستير. كلية التربية .جامعة أم القرى مكة المكرمة.

سالي كمال إبراهيم. (٢٠١٢). "وحدة في الكيمياء قائمة على استخدام المدخل المفهومي لتنمية مهارات حل المشكلات الكيميائية والحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة عين شمس.

سحر توفيق نسيم. (٢٠٠١). فعالية برنامج مقترح لتنمية قدرة أطفال الرياض على استخدام أسلوب حل المشكلات من خلال بعض المواقف الحياتية . رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة المنصورة.

سليمان داوود على عبدة. (٢٠١٣). الطرق المثالية لحل المشاكل بفاعلية. برنامج المعلم التقنى. كلية المجتمع. صنعاء. متاح:

<https://sulamanit.files.wordpress.com/.../d8a7d984d8b7d8b1d982-d8a7d>.

سمر الدويني. (٢٠٠٣). فعالية برنامج لتدريب الأطفال على مهارات حل المشكلات باستخدام اللعب في مرحلة رياض الأطفال. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الإسكندرية.

شادي خالد البدارين. (٢٠٠٦). فاعلية إستراتيجية سكامبر في تنمية القدرة الإبداعية لدى عينة من طلاب ذوي صعوبات التعلم في الأردن. عمان. رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية. متاح:

<http://search.mandumah.com/Record/572816>

شادية نصار فارس عبد الله. (٢٠٠٨) مدى اكتساب طلبة الصف السادس و الثامن و العاشر الأساسي في مدارس مديريات تربية عمان لمهارات الحل الإبداعي للمشكلات و أثره على كل من مهارة اتخاذ القرار و الدافعية المعرفية. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات العليا. الجامعة الاردنية. الأردن. متاح:

<http://search.mandumah.com/Record/546418>

شيخة عبد الرحمن مقبل. (٢٠١٤). تصور مقترح لتطبيق إلكتروني لوعي قائم على إستراتيجية سكامبر لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة . رسالة ماجستير . مكتبة الملك فهد الوطنية . الرياض .

شيرين سمير محمد موسى. (٢٠١١). فاعلية استراتيجيات تدريسية قائمة على النظرية البنائية في تصويب مفاهيم الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الثانوية وتنمية تحصيلهن واتجاهاتهن نحو المادة. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

صالح محمد أبو جادو، ومحمد بكر نوفل. (٢٠١٣). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. الأردن : دار المسيرة.

صالح محمد صالح. (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية سكامبر لتعليم العلوم في تنمية بعض عادات العقل العلمية ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية ببنها. العدد (١٠٣) يوليو مجلد ٢٦ ج (١). ١٧٣-٢٤٢. متاح:

<http://search.mandumah.com/Record/712136>

صفاء صابر عبد الظاهر الطناني. (٢٠٠٢). إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة الاقتصاد المنزلي على تنمية المستويات العليا للتفكير. رسالة ماجستير. كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة حلوان.

صفاء عبد الجواد. (٢٠١٢). فاعلية استخدام قبعات التفكير الست ل دي بون وفي تنمية التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلات من خلال تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية. مصر. ع (١٣) ج (٣). ١٣٠٥-١٣٣٣. متاح:

<http://search.mandumah.com/Record/507284>

صفا أحمد محمد محمد (٢٠٠٩). فاعلية حقيبة تعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية. مج ٣. ع ٤. أكتوبر. ١٥٠-١٠٩.

صلاح الدين عرفه محمود. (٢٠٠٥). تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه. القاهرة: عالم الكتب.

عايش زيتون (١٩٨٩). مدى استخدام أسلوب حل المشكلات لدى معلمى العلوم وعلاقته بمستوى التحصيل العلمي لطلبتهم فى المرحلة الإعدادية . مجلة كلية التربية . جامعة الإمارات . العدد (٤) . ٢٣٩-٢٨٠ .

عبد المجيد نشواني. (١٩٨٦). علم النفس التربوي. ط٣. بيروت: مؤسسة الرسالة.
عبد الناصر الأشعل الحسيني.(٢٠٠٧). تنمية التفكير الابداعى باستخدام برنامج سكامبر. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة (رعاية الموهبة...تربية من أجل المستقبل). السعودية. ٦٦٩-٧٠٢.

عدنان يوسف العتوم.(٢٠٠٤). علم النفس المعرفي. ط ١. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة.

عزة محمد جاد النادى. (٢٠٠٩). أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية. دراسات تربوية واجتماعية. جامعة حلوان. المجلد الخامس عشر. العدد الثالث. ج٢. يوليو ص ص٣١٣-٣٤٩.
عفت مصطفى الطناوي (٢٠٠٧). تعليم التفكير في برامج التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية. المؤتمر العلمي الحادي العاشر -التربية العلمية إلى أين .القاهرة ٧/٢٩- ٧/٣١ فايد /الإسماعيلية. ٢٣٣-٢٥١.

علا محمد حمدى يوسف. (٢٠٠٥). تنمية تعليم وتعلم بعض مفاهيم وتعميمات الاقتصاد المنزلي لتلميذات المرحلة الإعدادية فى ضوء إستراتيجية الألعاب التعليمية. رسالة ماجستير. كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة حلوان.

غسان يوسف قطيط. (٢٠١١). حل المشكلات إبداعياً. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع متاح:

http://www.ghassan-ktait.com/?menu_id=19

_____ (٢٠١٦). مهارات حل المشكلات فى ٢٣/٧/٢٠١٦ متاح:

http://www.ghassan-ktait.com/?menu_id=19

فالح محمد عباده الحصيني (٢٠١٣)فاعلية برنامج ارشادى باستخدام الألعاب التربوية في تنمية تقدير الذات وتطوير مهارة حل المشكلات لدى عينة مختارة من طلبة الصف السادس.رسالة دكتوراه. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية

<http://search.mandumah.com/Record/556318>

فايز بن سعد زيد العنزي (٢٠١٥)فاعلية استخدام إستراتيجية سكامبر SCAMPER فى تدريس العلوم على تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من الطلاب الموهوبين بالصف الخامس

الابتدائي في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية. المجلة العلمية. المجلد الحادي والثلاثين. العدد الثالث. جزء الأول. أبريل. كلية التربية. جامعة أسيوط. ٦١-٩٧.

<http://search.mandumah.com/Record/675982>

فايزة أحمد الحسيني مجاهد (٢٠١٥). فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريز TRIZ في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات و مفهوم الذات الأكاديمي في مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس . السعودية. ع (٥٩). مارس. ١٧-٧٠.

<http://search.mandumah.com/Record/654297>

فتحي عبد الرحمن جروان. (١٩٩٩). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. الأردن: دار الكتاب الجامعي. _____ (٢٠٠٢). الإبداع- مفهومه- معايير- مكوناته- نظرياته- خصائصه- مراحل- قياسه- تدريبه. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر. _____ (٢٠١١). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ط ٥. الأردن. دار الفكر. _____ (٢٠١٣). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان . الأردن : دار الفكر.

فتحى مصطفى الزيات (١٩٨٤) : نمذجة العلاقات السببية بين السن والذاكرة والمستوى التعليمى ومستوى الأداء فى حل المشكلات ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد (٦) ، (٨٤-٩ .

_____ (١٩٩٥). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات . المنصورة : دار الوفاء.مصر.

فريدة حسن محمد حسن على. (٢٠٠٨). فاعلية استخدام إستراتيجية مقترحة في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية فى الاقتصاد المنزلي فى دولة الكويت. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. فوزية السالمى. (٢٠٠٨م). دليل المعلمة في كيفية التدريس باستخدام قبعات التفكير الست مع دروس مختارة للصفوف الأولية. جدة: مكتب التربية والتعليم بالجنوب الشرقي بمحافظة جدة.

كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢). تدريس العلوم للفهم، رؤية بنائية. القاهرة. عالم الكتب. كوثر حسين كوجك (١٩٩٧). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة. عالم الكتب. _____ (٢٠٠٢). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس التطبيقات في مجال التربية الأسرية. القاهرة: عالم الكتب.

_____ (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة في مناهج وتدريس الاقتصاد المنزلي، ط٣؛
القاهرة: عالم الكتب.

كوثر عبود الحراشنة (٢٠١٢). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التخيل في تدريس العلوم في
تنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية نحو التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في
الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس. المجلد (١٢). العدد (١). سوريا.
١٨٨-٢٢١.

ماهر إسماعيل صبرى ومريم عالي الرويثي (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية (سكامبر) لتعليم العلوم في
تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية بالمدينة
المنورة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد الثالث والثلاثون. الجزء الأول.
<http://search.mandumah.com/Record/404985>

مجدي عزيز إبراهيم. (٢٠٠١). المنهج العالمي أسس تصميم المنهج التربوي في ضوء التنوع
الثقافي. القاهرة: الأنجلو المصرية.

_____ (٢٠٠٥). التدريس الإبداعي وتعلم التفكير. القاهرة. عالم الكتب.
مجدي عبد الكريم حبيب. (٢٠٠٢). تعليم التفكير المداخل-الاستراتيجيات-النظريات. المؤتمر العلمي
الخامس. تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع. كلية التربية.
جامعة أسيوط. ١٤-١٥ ديسمبر. ص ص ٤٥-٧٥.

محاسن إبراهيم شمو. (٢٠٠١). بعض مشكلات تدريس التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي)
بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية لآراء المعلمات. المجلة
التربوية- الكويت. مج ١٦، ع ٦١، ٢٣١-٢٨٠. متاح:

<http://search.mandumah.com/Record/4941>

محمد السكران (١٩٨٩). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. عمان. دار الشروق.
محمد أنور إبراهيم فراج (٢٠٠٨). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات حل
المشكلات و الاتجاه نحو علم النفس. مجلة كلية التربية بالإسكندرية- مصر. مج ١٨
ع ٢ ٢٣-١٥٧ متاح:

<http://search.mandumah.com/Record/85067>

محمد حميد المغدوى (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) في تنمية مهارات القراءة
الإبداعية لد تلاميذ المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير. جامعة طيبة. المملكة
العربية السعودية.

محمد رضا البغدادي (٢٠٠٣). تاريخ العلوم وفلسفة التربية العلمية. القاهرة. دار الفكر العربي.

محمد عثمان نجاتي (١٩٨٨) : علم النفس في حياتنا اليومية ، ط١٢ . الكويت ، دار القلم .
محمود محمد غانم (٢٠٠٤). التفكير عند الأطفال، عمان، الأردن.

مرفت حامد محمد هاني (٢٠١٣) فاعلية إستراتيجية سكامبر في تنمية التحصيل و مهارات التفكير
التوليدي في العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. دراسات تربوية واجتماعية.
مصر. مج (١٩). ع ٢ أبريل ٢٢٧-٢٩٢

<http://search.mandumah.com/Record/478874>

مريم عالي معلا الرويثي (٢٠١٢). فاعلية استراتيجيات سكامبر لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير
الابتكاري لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير. كلية
التربية. جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية.
منار احمد في السبت يوليو ٢١، ٢٠١٢ متاح في:

<http://raeed.mathsboard.com/t47-topic>

منى سعد الغامدي. (٢٠١٣). تصميم دروس وحدة "الأشكال الهندسية" وأنشطة مصاحبة باستخدام
أدوات سكامبر واختبار التفكير المتباعدي لطالبات الصف الخامس الابتدائي بالمملكة
العربية السعودية. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد (١٥٦)، الجزء الثاني.
ديسمبر ٥٩٣-٦٢٥

<http://search.mandumah.com/Record/662259>

مها الشمري (٢٠١٢). الحاجات التدريبية لمديري المدارس. رسالة ماجستير. الرياض. جامعة الملك
سعود.

مها محمد عبد الخالق الدمس. (٢٠٠٨). فاعلية الاستكشاف الموجه في تنمية مهارات اتخاذ القرار
الجمعي لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي. رسالة ماجستير. كلية الاقتصاد المنزلي.
جامعة المنوفية.

نايفه قطامي (٢٠٠١). تعليم التفكير. ط١. عمان: دار الفكر.

_____ (٢٠٠٣). تعليم التفكير للأطفال. ط١. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

نرجس زكري (٢٠١٣). التعليم بالحاسوب وأثره في تنمية مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية
ثانوي علوم تجريبية : مادة العلوم الطبيعية نموذجًا. مجلة العلوم الإنسانية
والاجتماعية - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة - الجزائر. ع ١٠ مارس. ٢٩٩-٣٢٠.
متاح:

<http://search.mandumah.com/Record/510558>

نهى عبد الكريم أبو جمعة (٢٠١٣) فاعلية برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي . رسالة ماجستير، جامعة البلقاء التطبيقية. الأردن.

نورا مصيلحي على. (٢٠٠٧). فاعلية نظرية رايجلوث التوسعية على تحصيل مفاهيم الاقتصاد المنزلي وبقاء أثر تعلمها لدى طالبات المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة حلوان.

نيفين أحمد خليل علي (٢٠١٠). برنامج قائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية. مصر ع (١٦) ١٧١-١٩٦ يناير.

<http://search.mandumah.com/Record/89392>

هاتيا منير مصطفى الشنواني (٢٠١٥). استخدام برنامج سكامبر و إدماج مهاراته في منهج رياض الأطفال في السعودية. ورقة عمل جامعة الملك سعود كلية التربية مجلة رابطة التربية الحديثة. مصر. مج (٧) ع (٢٣). يوليو. ٣٥٧-٣٧٦. متاح

<http://search.mandumah.com/Record/685960>

هدي بنت محمد (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم على تنمية الاستيعاب المفاهيم والتفكير العلمي والدافع للإنجاز لدي تلميذات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الحادي والعشرون (تطوير المناهج المعاصرة بين الأصالة والمعاصرة) المجلد الرابع ٢٨ - ٢٩/٧. دار الضيافة. جامعة عين شمس.

وجيه المرسي إبراهيم أبو لبن (٢٠١٦) فاعلية إستراتيجية سكامبر في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP). السعودية. ع٧١٦. مارس. ٢٥١-٢٩

<http://search.mandumah.com/Record/760846>

ونام محمد الغانمي (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على هندسة الفراكال لتنمية مهارات حل المشكلات الهندسية والتفكير الرياضي والإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة. رسالة ماجستير. كلية التربية للبنات بجدة الأقسام الأدبية.

ياسمين سليمان عبد المسعودي (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية سكامبر في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى أطفال الروضة الموهوبين في مدينة تبوك في

المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير . كلية الدراسات العليا. جامعة البلقاء التطبيقية . الأردن.

يحيى محمد نبهان (٢٠٠٨) . العصف الذهني وحل المشكلات . عمان. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

يحيى أحمد القبالي (٢٠١٢) فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للانجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية. المجلة العربية لتطوير التفوق. ع(٤). م(٣) ٢٥-١.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Afolabi, F (2012): Inculcating creativity in basic science and technology class room: for effective learning of process skills, *Journal of Arts and Education* V (25), pp 297-301.
- Bakr, M. (2004). *The Efficacy of Some Proposed Activities For Developing Creative Thinking of English Learners at the Preparatory Stage* (Second Year): Unpublished doctoral dissertation. Faculty of Education. University of Cairo.
- Buser, J. K., Buser, T. J., Gladding, S. T., & Wilkerson, J.(2011) The Creative Counselor: Using the SCAMPER Model in Counselor Training, *Journal of Creativity in Mental Health*. 6(4). 256-273.
- Cheng. M. Y. (2001). Enhancing Creativity of Elementary Science Teachers Preliminary Study, *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, Vlo(2), N(2), PP1-20
- D`zurilla,T.,Jaffee,W.(2002):Adolescent problem solving versus parent problem solving and externalizing behavior in adolescents,(*science direct .com*),access on 20-3-2011
- Daunic,A.P.,Smith,S.W.,Robinson,T.R.,Landry,K.L.&Miller,M.D.(2000):School-wide conflict resolution and peer mediation programs :Experiences in three middle schools. *Intervention in school&clinic*, Vol.36,pp.94-110
- Eberle, B. (1996). *Scamper on: mor Creative Games for imagination development*. Waco. TX: Prufrock Press.
- Eberel, B. (1997). *Scamper On: More Creative Games and Activities for Imagination Development*: Prufrock press.
- Eberle, B. (2008). *Scamper ,Creative Games and Activities* (Leyour imagination run Wild) Waco, TX , Prufrock press.
- Fawcett, L & Cartan, A., (2005): The effect of peer collaboration on children's problem solving Ability, *British Journal of Educational psychology*, vol. (75), No. (5), pp. 157-169.

- Forster, F., Brocco, M. (2008). Understanding creativity-technique based problem solving processes. *12th International Conference on Knowledge-Based Intelligent Information and Engineering Systems..* Hcidelberg, Springer, pp 806-813.
- Gladding, S. T., & Henderson, D. A. (2000). Creativity and Family Counseling: The SCAMPER Model as a Template for Promoting Creative Processes. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Famlies.* 8(3). 245-249.
- Hanson, Z. (2006). An examination of instructional strategies designed to enhance divergent thinking within a sixth-grade social studies class. Unpublished Doctoral Dissertation, the Graduate Faculty, Texas Tech University.
- Hsiao, H-C., Liang, Y-H., & Lin, T-Y. (2005). The effects of creative thinking teaching in computer networks course on students professional creativity at vocational high school. *International Journal of Technology and Engineering Education*, 2(1), pp.123-128.
- King , A. (1991). Effects of Training in Strategic Questioning on Children's Problem – Solving Performance . *Journal of Educational psychology* , Vol . 83, No . 3 , PP. 307-317 .
- Lee, Y. (2004). Student Perceptions of P Structuredness, Complexity, Situatedness Information Richness and Their Effects on Pr Solving Performance. Doctoral Dissertation, Tal Florida: College of Education, The Florida University.
- Ma, H-H. (2006). A synthetic analysis of the effectiveness of single components and packages in creativity training programs. *Creativity Research Journal*, 18(4), pp.435-446.
- Majid, D. A., Tan, A.G . & Soh , K .C. (2003). Enhancing Children's Creativity an Exploratory Study an Using the Internet and Scampera as Creative Writing Tools. *the Korean Journal of thinking & problem Solving*, 13(2) ,97-82.
- Manktelow, J. (2003). *Mind tools essential skills for an excellent career.* United Kingdom: Mind Tools Ltd Signal House.
- Mayer, W & Richard, E. (2002): *Thinking problem solving cognition* 2nd Education freeman and company, New York.
- Michalko, M. (2006). *Thinkertoys: A handbook of creative-thinking techniques.* NY: Ten Speed Press.
- Mowat, A. (2008). Brilliant activities for stretching gifted and talented children. UK: Brilliant Publications.

- Serrat, O. (2009). The Scamper Technique, Knowledge Solutions *Asian Development Bank Mandaluyong City-February* Vol(31). 1-4.
- Slava, K ., Chandler , P . and Tuovinen , J . (2001) . When Problem Solving Is Superior to Studying Worked Examples . *Journal of Educational psychology* , Vol . 93 , No . 3 , PP . 579-588 .
- Swanson ,H. ,Cooney ,J. & Brock ,S.(1993) . The of Working Memory and Classification Ability on Children's Word problem Solution . *Journal of Experimental Child Psychology* , Vol.55 .No. 3 , Pp 374-395 .
- Toraman, S. & Altun, S. (2013). Application of the six thinking hats and SCAMPER techniques on the 7th grade course unit "Human and environment": An exemplary case study. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(4), PP.166-185.
- Turner, S (2009): ASIT-A Problem solving strategy for education and friend sustainable design education, *International Journal of Technology and Design Education* vol. (19), N (2). pp 221-235.
- Yagci, E. (2012). A study on parents opinions on directed brain storming technique: SCAMPER. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, Issue 43,pp. 485-494.
- Yildiz, V. & Israel, E. (2001). A way to develop creativity: SCAMPER *Yasadikca Egitim*, 74-75, 53-55.